

ALTAIR PIVOVAR

**LEITURA E ESCRITA:  
A CAPTURA DE UM OBJETO DE ENSINO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Lingüística de Língua Portuguesa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Carlos Alberto Faraco.


EE-059

CURITIBA  
1999

[illegible]

Clases


Dr. Carlos Alberto Faraco

  
Dr.<sup>a</sup> Roxane Helena Rodrigues Roio

Dr.<sup>a</sup> Roxane Helena Rodrigues Rojo

*Ans. 120*

Dr.<sup>a</sup> Iara Bemquerer Costa



Altair Pivovar

## **AGRADECIMENTOS**

**Aos distantes no espaço e no tempo  
cujos enunciados os fizeram presentes**

**Aos circunstantes  
cujas enunciações os fizeram mais presentes**

## RESUMO

Este trabalho se propõe a uma discussão teórica acerca dos problemas que afetam o ensino de língua portuguesa, em especial na sua modalidade escrita, apresentando proposta alternativa para encaminhamento de atividades com texto em sala de aula. No primeiro capítulo, são abordadas as razões por que as novas orientações dos estudos lingüísticos no Brasil não se convertem em alterações substantivas nas práticas de ensino, as quais vêm acusando um déficit no que diz respeito à leitura e produção de textos pelos alunos. Procuramos mostrar de que forma o modelo científico de se relacionar com o conhecimento interfere negativamente no aproveitamento escolar e entender o novo papel do professor nesse processo. O segundo capítulo é dedicado à questão, fundamental para nós, da passagem da manipulação da teoria para a prática, discutindo-se o que chamamos de **ciclo lingüístico**. Procuramos demonstrar também que a forte influência do contexto concreto da sala de aula, tanto na leitura quanto na produção de textos, é subestimada pela escola. Ao terceiro capítulo reservamos a espinhosa tarefa de apresentar uma atividade escolar com texto elaborada dentro de princípios teóricos que dêem a garantia de que os alunos, de fato, vão interagir com enunciados de outros gêneros além do gênero específico (e inevitável) da escola, participando de uma real **situação de aprendizagem da língua**.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – Diga-se, de passagem</b>	<b>4</b>
1.1 – “Sobre que eu nem sei quem sou”	8
1.2 – Tal e qual	16
<b>CAPÍTULO 2 – A captura de um objeto de ensino</b>	<b>36</b>
2.1 – A (re)tomada da consciência lingüística	38
2.2 – Texto e interpretação	50
2.3 – O ciclo lingüístico	58
2.4 – O difícil diálogo	74
<b>CAPÍTULO 3 – Cruzando a ponte</b>	<b>83</b>
3.1 – Para não perder de vista	83
3.1.1 – A negação involuntária da diversidade presumida	86
3.2 – De um lado	95
3.3 – ... Do outro lado	116
<b>NOTAS</b>	<b>131</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>132</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>143</b>

## INTRODUÇÃO

Pois se tanto se semeia a palavra de  
Deus, como é tão pouco o fruto?

Padre Vieira

Desde o começo de nossa atuação no primeiro e segundo grau (hoje, ensino fundamental e médio), em 1987, têm-nos angustiado as dificuldades dos jovens com relação à aquisição da escrita. Já então o texto surgia como o característico da aula de português, rivalizando com o ensino centrado exclusivamente na teoria gramatical. Parecia uma questão de tempo até que esse trabalho desse frutos, em virtude da fragilidade do ensino tradicional, demonstrada nos inúmeros trabalhos que foram publicados criticando, à luz das reflexões científicas no campo da linguagem, o modelo de ensino que se fazia. Diga-se de passagem, essas críticas, como mostra Geraldi (1996), vêm sendo feitas desde Rui Barbosa.

Mas não foi bem assim. Na iminência da virada do século, os trabalhos continuam fazendo críticas ao modelo tradicional ainda vigente e apregoando a necessidade de se buscar novas maneiras de trabalhar com a linguagem na escola. E o que fica no ar é a pergunta da epígrafe: se tanto se tem apontado as falhas do ensino tradicional, se tanta é a contribuição da lingüística – aliás, concordamos com Faraco: *“Talvez, nenhum outro trabalho didático esteja potencialmente tão bem fundamentado como o ensino de língua”* (In: Geraldi, 1984: 18) –, como é tão pouco o fruto? Com relação à ressalva que fazia esse autor de que os progressos científicos não chegavam às salas de aula, podemos admitir que esse problema foi substancialmente reduzido, haja vista a proliferação de cursos de capacitação de professores (antes se dizia *reciclagem*, mas os estudos concluíram por um termo

mais conveniente) por todo o país, incorporados ao calendário escolar e dispondo até, em alguns locais, de instalações próprias.

Com todos os estudos lingüísticos propriamente e com os significativos trabalhos de pesquisa tratando especificamente dos problemas relativos ao ensino de língua, não estaríamos errados em afirmar que já localizamos o problema, só não soubemos ainda como resolvê-lo. É essa questão que vai ser tratada neste trabalho, procurando-se determinar por que razão o ensino tradicional continua tão presente, apesar dos resultados (consubstanciados de forma mais crônica na acentuada dificuldade de expressão oral e escrita, na incapacidade de interpretação de textos etc. dos alunos universitários, que já teriam passado por pelo menos 12 anos nos bancos escolares) e *“apesar de a quase totalidade dos trabalhos em Lingüística e Lingüística Aplicada que discutem este tema apontar em sentido contrário”* (Britto, 1997: 11).

Adiantamos que não vamos discutir nada de novo em termos de resultados de pesquisas sobre os problemas do ensino e novas abordagens da Lingüística, que, como já dissemos, consideramos suficientes para fundamentar uma mudança nas práticas escolares, mas tão somente olhar o problema sob uma outra ótica, que no nosso modo de entender tem escapado à consideração dos pesquisadores.

Impelidos, desde o início, a não usar livro didático de qualquer natureza (melhor dizendo: editora), pelo constrangimento diante de um material que põe falas na boca do professor, reduzindo-o a boneco de ventríloquo, procuramos sempre criar atividades que facilitassem o desenvolvimento da leitura proficiente e o desempenho escrito dos alunos. Acompanhando de perto os estudos lingüísticos à

procura de embasamento para a elaboração dessas atividades, experimentamos, por assim dizer, inúmeras formas de abordagem das questões lingüísticas no âmbito do ensino regular. A prática com a prática permitiu-nos olhar a língua sob óticas outras que não apenas a da lingüística teórica, estabelecendo um contraponto a esta última. É esse conhecimento, construído passo a passo, que vamos dar a discutir no presente trabalho.



## CAPÍTULO 1 DIGA-SE, DE PASSAGEM

O erro repete-se sempre na ação,  
por isso deve-se incansavelmente repetir  
a verdade em palavras (?)

Goethe. Interrogação nossa.

Compreender a realidade, situar-se no mundo, tomar um posicionamento diante dos fatos exige uma constante avaliação de tudo o que nos cerca. Dessa avaliação decorrem **decisões** acerca da escolha do procedimento ou dos recursos mais pertinentes para delinear cada situação e definir nossos movimentos. São essas decisões que nos fazem atuar no mundo, ser parte produtiva dele. Ao mesmo tempo que nos possibilitam atuar no mundo, as decisões nos ajudam a construir um sistema de referências em que nos baseamos a cada novo evento. A constante tomada de decisão a que estamos sujeitos atualiza ininterruptamente esse sistema, em função dos resultados que as escolhas que fazemos acarretam. Não é sem razão que Raths *et alii* concebem o pensamento como “*processos ligados a perguntas e decisões*” (1977: 5). Dizem os autores:

Quando estamos numa situação em que há necessidade de escolher entre dois objetos, nós os comparamos e avaliamos através dos objetivos a que atendem. Ao *compará-los*, estamos aprendendo fatos; se nosso objetivo é fazer julgamentos de melhor, pior, ou de igual, estamos descobrindo fatos de grande importância para uma **decisão** final. (Raths, 1977, 15. Grifo nosso)

Tomar decisões, no entanto, exige uma base em que nos apoiamos para buscar as orientações, que podem ser confirmadas ou necessitar de ajustes. No caso do cotidiano, essa fonte é o universo referencial do sujeito, compartilhado com

os membros de sua comunidade e que começa a ser formado desde o momento em que ele nasce.

Em se tratando da pesquisa e do ensino, essa tomada de decisão depende de uma concepção clara do objeto de estudo (ou ensino). No nosso caso especificamente, é preciso uma concepção de linguagem. Assim, passaremos agora a estabelecer a concepção de linguagem com que vamos informar as discussões a que nos propusemos neste trabalho. Por uma questão de coerência com o compromisso que assumimos na introdução, não vamos nos alongar em descrições científicas dessa concepção, apresentá-la pronta, em capítulo específico, mas, a partir de assunções genéricas, subsumi-la das conclusões que vamos tirando ao longo de nossa reflexão. Tentaremos, assim, construir essa reflexão, e não **descrever a sua construção**, como acontece com a formação de professores e, conseqüentemente, com o trabalho dirigido aos alunos dos níveis médio e fundamental.

Como dissemos na parte introdutória, iniciamos nossas atividades na educação num período em que o arcabouço teórico do ensino tradicional vinha sofrendo sérias críticas e rivalizando já com novas propostas, ainda que a partir de conclusões apressadas. Segundo Britto:

Do ponto de vista específico da área de língua portuguesa, verificou-se, a partir dos anos setenta, uma grito generalizada, inclusive dos setores conservadores, em decorrência da dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do segundo grau de ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada. (...) a dificuldade identificada era atribuída à simples falta de prática de redação e à influência crescente dos meios de comunicação de massa (...). (1997: 100-1)

Com a nova orientação dos estudos lingüísticos no Brasil, a partir do final da década de setenta, tiveram origem críticas mais consistentes ao ensino tradicional, com variadas formas de restrições às práticas pedagógicas da maneira como vinham sendo ministradas.

E qual vem a ser essa nova orientação? Diz Faraco:

É o século XX que vai trazer a perspectiva da língua como atividade social. Williams (...) nos lembra que é M. Bakhtin, nos anos 20, ao elaborar a concepção de que a realidade fundamental da língua é a interação socioverbal, que nos dá as coordenadas que faltavam para a constituição de uma **concepção de linguagem coerente com a modernidade**.

Vê-se, por aí, que a construção dessa concepção foi lenta e gradual. A disseminação dessa concepção tem sido também lenta e gradual. Basta dizer que ela não é sequer hegemônica no interior da própria lingüística; e que seus adeptos ainda trabalham na elaboração e no refinamento de uma metodologia cientificamente aceitável para seu estudo.

Desse modo, não é de se estranhar que a modernidade em linguagem não tenha chegado à escola, a não ser marginalmente. (1997: 56-7. Grifo nosso)

É essa concepção de linguagem – que vê a realidade fundamental da língua na interação socioverbal – com que vamos trabalhar. Definir uma concepção é, como diz Geraldi, uma “*questão prévia*”, tendo em vista a necessidade inevitável de se tomar decisões durante o processo de reflexão sobre a língua e sobre a pertinência da metodologia durante o ensino. Assumir tal concepção implica, por exemplo, levar em consideração, na questão metodológica, que “o *processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de **integração progressiva** da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo*” (Bakhtin, 1981: 108). Logicamente, assumir também todas as conseqüências que decorrem disso.

Grande parte da razão do comportamento passivo dos professores diante de seu próprio fazer advém, ou da falta de preocupação com uma concepção de linguagem, ou de uma concepção que não foi devidamente compreendida.

Esboçada a nossa concepção de língua, voltemos a sua pouca produtividade no ensino. Segundo Geraldí,

A partir da década de 1980, ao mesmo tempo em que no interior de programas de pesquisa uma concepção nova de linguagem instaurava-se – especialmente na lingüística textual, na análise do discurso e na sociolingüística –, muitos professores universitários brasileiros passam a articular suas reflexões teóricas a propostas alternativas de ensino da língua materna.(...)

Uma década e meia depois, seria um otimismo ingênuo imaginar que a “vulgarização” destas reflexões tenha alterado substantivamente as práticas de ensino; que a compreensão de que a *língua* não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropriaria para usá-la, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, está sempre e a cada vez a reconstruindo, tenha produzido as conseqüências pedagógicas de aposta na dialogicidade, na mediação e na construção conjunta e polifônica de textos. Mas pode ser menos ingênuo imaginar que, hoje, a cada vez que um professor razoavelmente informado define a língua como um código de comunicação, uma dúvida atroz, procedente dos seminários, cursos, programas de TV, textos lidos, planos curriculares etc., aparece, incomoda e desestabiliza certezas. (1996: 54-5)

Como em todo bom diálogo, vamos às perguntas. Em primeiro lugar, por que não houve alterações substantivas nas práticas de ensino? Depois, qual o efeito da dúvida atroz que se instala e desestabiliza certezas quando alguém define língua como código de comunicação: instiga o questionamento ou provoca desistência, levando ao faz-de-conta que caracteriza a escola de hoje? Como se vê, esta pergunta já vem respondida, o que responde também a primeira.

Outra pergunta: desestabiliza que certezas? A julgar pelo comportamento dos professores do ensino fundamental e médio, não se pode dizer que eles tenham

“certezas” de qualquer tipo. A maioria apenas cumpre o papel de “transmissor” de conteúdo, que, diga-se, foi assumido pelo ensino como um todo, como observa Geraldi:

Na escola, como vimos, o que é hipótese na ciência vira verdade absoluta; conteúdos de ensino não vivem na provisoriedade da ciência; seu papel de “transmissora” exige da escola que tome algo pronto cá e o passe para lá como tal. (1991: 105)

Cada vez mais os professores vêm se tornando meros espectadores do processo de constituição dos objetivos e conteúdos do ensino. Admitem uma nova concepção, até porque os resultados das práticas tradicionais são inequívocos, mas queixam-se de que não sentem “segurança” para adotar novos procedimentos frente à tarefa de ensinar a língua. E de onde viria essa insegurança?

### 1.1 “*Sobre que eu nem sei quem sou*” (Raul Seixas)

Em um estudo sobre as mudanças verificadas na identidade do professor ao longo da história da educação, Geraldi (1991) reconhece três momentos bem específicos na relação entre a produção de conhecimento e o ensino.

De acordo com esse autor, cada uma dessas relações, como não poderia deixar de ser, determina uma identidade para o professor. Em suas palavras:

Em resumo, podemos caracterizar três diferentes identidades para o professor, ao longo da história. Identidades que, repito, podem conviver numa mesma época histórica (ainda que se possa dizer que um professor que sabe o saber produzido por outros, hoje, é um exemplo de arcaísmo): a) pela produção de conhecimentos; b) pela transmissão de conhecimentos e c) pelo controle da aprendizagem. (1991: 95-6)

A primeira dessas identidades caracteriza a educação nos séculos XIV e XV. Nessa época, o professor se identifica pelo fato de “*ser um produtor de conhecimentos, produtor de um saber, de uma reflexão*” (Geraldi, 1991: 86). Nessa situação, não se considera o aluno como alguém a ser instruído, mas como um interlocutor que precisa ser conquistado para os pontos de vista defendidos pelo mestre em sua escola. Quem ensinava gramática, por exemplo, era também um gramático, assim como não havia diferença entre o filósofo e o professor de Filosofia.

A segunda identidade foi definida pelo mercantilismo. Com a divisão social do trabalho, o mestre passa a se caracterizar não pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido por outros que ele apenas transmite. O mestre passa de produtor a transmissor. Isso começa a exigir do professor a atualização e a consideração de metodologias adequadas à transmissão do conhecimento, já que nem ele nem aluno participaram da produção desse conhecimento.

A terceira identidade é dada pelo mercantilismo contemporâneo, com novas divisões do trabalho. Surge a produção de material didático posto à disposição da tarefa de transmissão, reduzindo a função do professor à escolha do material didático que usará na sala de aula e ao controle do tempo de contato do aluno com esse material.

A identidade atual oscila, pós-modernamente, entre essas três e uma nova – a de interlocutor, à qual voltaremos mais à frente. Por ora, vamos nos ater a esse professor abandonado a meio caminho entre ensino e ciência, com formação eminentemente memorialista nesta e despreparado para aquele.

Os professores, dizíamos, não têm certezas, porque não são eles que pensam o ensino. Daí que a desestabilização das certezas se dê no sentido contrário ao pretendido: não é rara a atitude do professor que, tendo abandonado o ensino centrado na gramática, conclua, diante dos textos (fora do padrão) de seus alunos, que “alguns tópicos de gramática – não todos, é claro! – são importantes”, para que o aluno possa pelo menos colocar as idéias em ordem, ou pontuar, ou fazer a concordância etc. Motivos para a capitulação não faltam.

Consideremos, de início, a seguinte série de indagações: quem fornece os conteúdos de ensino? De onde saem as críticas e novas propostas de ensino? Quem determina os objetivos do ensino? Onde são formados os professores que atuam no ensino? A resposta a todas essas perguntas é uma só: a universidade. Primeiro, porque as disciplinas escolares nada mais são que “*condensações das ciências, dos saberes e dos conhecimentos técnicos produzidos e acumulados socialmente*” (Arroyo apud Britto, 1997: 26), justificando-se essa separação pela necessidade de simplificar esses saberes para torná-los acessíveis à juventude. Depois, porque alterações nessas disciplinas dependem de reformulações teóricas no campo científico (que só assim, com o aval da ciência, se revestiriam de legitimidade para serem implantadas). Finalmente, porque o porta-voz dessas reformulações, que as introduziria no ensino, normalmente são os especialistas de cada área do conhecimento. O professor (coitado!), com 50 horas de aula por semana, não tem condições de refletir sobre o ensino. É o que se costuma dizer. Ou seja, possui uma vasta experiência prática que não serve de base para reflexão – não serve para nada, no final das contas. Desse modo, cabe ao ensino apenas aguardar e acatar até onde conseguir assimilar.

Essa constatação tem já chamado a atenção dos pesquisadores em Educação:

Esse peso na formação disciplinar tem redefinido o lugar dos *experts* no ensino, que já não são os pedagogos, nem os didatas, nem, obviamente, os professores, mas os membros da comunidade científica que, a partir do âmbito institucional das universidades, são os protagonistas na definição de novas relações de poder no campo educacional. (Diker, 1997: 210)

Ocorre que o discurso científico tem-se mostrado incapaz de gerar práticas eficientes de ensino, e isso porque ele é hegemônico, isto é, não estabelece **interlocução** com o ensino. Desconsidera-se que:

Embora seja indispensável fornecer aos professores uma sólida formação disciplinar, não se pode deixar de considerar que o que se está formando não é um divulgador científico mas um docente, cujo agir não constitui uma atividade tecnológica, mas uma práxis pedagógica, com tudo que isso implica em termos da localização em cenários socioculturais determinados, frente a sujeitos concretos e no quadro de projetos político-sociais específicos. (Diker, 1997: 211)

Parte-se do pressuposto, na universidade, de que basta ter uma concepção de ensino coerente com a modernidade que tudo o mais é decorrência direta disso. Mesmo os cursos de capacitação de professores incorrem nessa ilusão: só repassam o conhecimento, de que os professores se apropriam e posteriormente repassam aos alunos. Na verdade, a concepção de língua tem chegado aos professores apenas como *informação*, não propriamente como *conhecimento*. Na hora de “fazer algo” com a informação, o professor vacila. Por isso o apego de muitos aos livros didáticos e apostilas, que trazem tudo pronto; por isso se introduz o texto na sala de aula e se faz com ele o mesmo tipo de atividade das práticas tradicionais. Os professores não sabem **criar atividades a partir da**



concepção de língua que “adotam”. Isso acaba intensificando a relação de dependência unilateral entre ensino e ciência.

Resgatamos aqui uma pergunta que nos escapou à série de indagações de que partimos. **Como** se dá formação dos alunos universitários? Como eles são preparados tanto para ser pesquisadores quanto professores?

Com relação ao ensino, defende a maioria dos autores que “*o trabalho escolar deve, estabelecidos os limites e as condições em cada nível e garantidos os interesses públicos fundamentais, oferecer ao aluno situações várias que lhe permitissem buscar a informação e construir o conhecimento, ao invés de transformá-lo em uma caricatura de enciclopédia*” (Britto, 1997: 24. Grifo nosso). Curiosamente, postula-se essa necessidade de **construção do conhecimento** como necessidade apenas do aluno. Ou seja, embora admitindo-se que o ideal ao aluno é uma formação que lhe permita construir o conhecimento, ao professor, resultado de uma escola tradicional, que não tinha essa visão, aplica-se um outro método de desenvolvimento dessa nova visão: o método tradicional aplicado no interior das universidades, que consiste na apresentação em rol dos modelos teóricos. Parte-se do pressuposto de que o futuro professor (que não vivenciou um modelo escolar baseado na construção do conhecimento e da linguagem), pode ser transformado em professor apenas recebendo a devida **(in)formação científica** sobre determinada área, trabalhando em outro modelo de aprendizagem que não o da linguagem legítima. O que estamos querendo dizer é que não se aplicam na universidade os pressupostos que se quer que orientem a atuação do professor no ensino básico. Fala-se sobre a concepção, mas não se leva o professorado a construir essa concepção, de modo que ela é aplicada na escola até o momento em

que pode ser reproduzida. Quando se exige dos professores que tomem alguma decisão inédita com base nessa concepção, vem à tona o fracasso da sua assimilação (porque foi imposta, e não construída), levando-os a descambarem pelo normativismo de plantão. Os professores não têm *segurança para levar às últimas conseqüências* a concepção de língua que assumem como princípio norteador, porque não passaram por um processo que lhes desse condições de construir esse conhecimento. Esse é um dos motivos que fazem com que o normativismo triunfe ao fim e ao cabo.

Propor uma diferenciação entre ensino e pesquisa científica não constitui uma visão original do problema, já que a maioria dos autores reconhece isso. O que propomos é que essa questão seja olhada com mais profundidade.

Diz GERALDI acerca do trabalho científico:

As disputas na definição do objeto, do que lhe é próprio e do que lhe é exterior, produzem resíduos, recuperáveis a partir de outros postos de observação. Neste sentido, as flutuações nos projetos de conhecimentos, os processos de construção e desconstrução jamais permitirão que, neste terreno, **se coloque um ponto final**. (1991: 75. Grifo nosso)

Esse é o modo de agir da ciência, que embora mude os postos de observação, os recortes etc., não perde de vista o objeto de estudo selecionado. A ciência, inconscientemente, acaba levando os conflitos que caracterizam sua história para o ensino. A constante retomada do mesmo ponto sob ângulos diversos acaba tendo efeitos somente no enriquecimento do aparato descritivo do problema. O “rigor científico” acaba produzindo discursos que servem mais ao embate ideológico do que efetivamente ao ensino. Daí se repetirem as críticas, daí não se

ter ido além das “questões prévias” (a necessidade de se estabelecer uma concepção de linguagem), daí se repetirem as constatações de fracasso.

Gebara *et alii* tocam no cerne da questão: “essa passagem – isto é, a manipulação de uma teoria e a aula de língua – não é clara para ninguém” (In: Geraldi, 1984: 26), muito menos para o professor de língua, concebido para ser repassador de conteúdo.

A crença da lingüística é que descobrindo os mecanismos básicos da linguagem e explicando-os com base num raciocínio lógico, todos vão entender e sair por aí aplicando-os ao ensino. Esquecem que até esse “raciocínio lógico” é um artifício científico:

Ora, pesquisas recentes sobre o raciocínio humano mostraram que **a lógica proporciona, na melhor das hipóteses, uma descrição ideal do raciocínio, e não do que as pessoas realmente fazem quando pensam.** Henle (1962) mostrou que até mesmo os adultos cultos tendem a seguir as regras da lógica só na medida em que levam a conclusões com as quais eles estão de qualquer modo de acordo! (Olson, 1997: 294. Grifo nosso)

Falta, como já alertamos, à esfera da ciência estabelecer uma interlocução com o ensino. Desvestir-se da roupagem de detentor do saber e **aplicar** no diálogo com o ensino os princípios que defende no discurso, isto é, levar o professor dos níveis fundamental e médio, durante sua formação (de preferência) ou reformação, a **construir** essa concepção. O que implica mudanças não só no ensino, mas no comportamento científico no tocante à formação de professores. É como se as discussões acadêmicas relutassem em se render às conseqüências de algumas de suas conclusões.

Resumindo o que dissemos até aqui, o ensino tem sido feito **pela** ciência e **para** a ciência. Há até os que defendem que o problema de alguns conteúdos de ensino é a falta de rigor científico de sua conceituação.

Por isso dizíamos que se acabam reproduzindo no ensino as relações com o objeto que caracterizam a ciência, em detrimento do que interessa de fato ao ensino. A consequência disso é que:

A referência direta aos “produtores” do conhecimento científico tanto para a produção de definições curriculares quanto para a capacitação dos professores de primeiro e segundo graus sustenta-se sobre uma dupla redução: reduz-se o problema do ensino de conteúdos específicos a sujeitos concretos no contexto escolar a um problema de domínio dos códigos científicos; além disso, identifica-se “o que se ensina nas escolas” com os *corpus* de saberes disciplinares ignorando o que a escola francesa de Didática da Matemática tem chamado de “transposição didática” ou de “fabricação do conteúdo escolar”, isto é, o fato de que o que se ensina nas escolas não coincide com seus referentes disciplinares. (Diker, 1997: 211-2)

O resultado disso é a insegurança, que acaba alimentando, no caso do ensino de língua, as práticas tradicionais. Alegam os professores que precisam saber as respostas o mais precisamente (isto é, cientificamente) possível, porque os alunos lhes “cobram” isso. Temem os professores que as crianças preparem as famosas “armadilhas”: trazer para a sala de aula uma pergunta que o professor não consiga responder de imediato. É a morte. Ou melhor, segundo os professores, é a perda da autoridade diante dos alunos. Criou-se o sistema e ele nos inclui no seu mecanismo. Nada mais natural. Isso só constitui uma “arma” nas mãos dos alunos porque é arma também nas mãos dos professores. O aluno faz o que faz o professor: pergunta o que já sabe, ou o que supõe que o professor não sabe, justamente para interferir nas relações de poder na sala de aula.

A “segurança” é garantida pela autoridade, conforme se depreende de um material destinado à preparação de professores: “*Para Kaufman, o poema é um texto literário*” (Gomes, 1998: 56). Irrefutável.

Tem razão Gustavo Bernardo:

Sem dúvida, professor e aluno são ambos vítimas da mesma imbecilização do pensamento, da mesma animalização do comportamento. A nota é igual ao torrão de açúcar e/ou ao chicote do urso amestrado. Quem enquadra se enquadra – que o digam os carcereiros, presos nas mesmas grades de seus presos. (1985: 4)

## 1.2 Tal e qual

Importa ver agora de que forma o ensino foi se rendendo à ciência, até perder a capacidade de pensar-se a si próprio. A ciência, como vimos, tem um modo próprio de relacionar-se com o seu objeto. Como qualquer esfera da atividade humana, constituiu um gênero discursivo que vai ser marcado por esse modo específico de relacionamento. Tanto o pesquisador quanto o professor que vai atuar na formação de novos especialistas vão reproduzir esse gênero discursivo em sua prática. Não precisam fazer “concessões” fora desse gênero, pois atuam no âmbito de sua esfera de atividade.

Ocorre que o professor que vai atuar no ensino fundamental e médio – portanto, fora da esfera em que esse discurso foi produzido (a universidade) –, cujas finalidades não são as mesmas (embora a escola, em alguns casos, não tenha se dado conta disso), recebe uma formação eminentemente através desse gênero discursivo, que é, como já dissemos, uma forma específica de olhar o mundo. A Metodologia de Ensino – a ponte que ligaria Asgard<sup>1</sup> à Terra –, além do

problema de constituir um breve momento na formação do professor, acaba tão somente reproduzindo o discurso que informa e forma a ciência e, conseqüentemente, reforça as práticas que quer combater.

A veiculação do conhecimento que se aprende na universidade nos outros níveis de ensino no mesmo discurso em que ele foi aprendido caracteriza-a como *repassa*, criando uma relação viciosa entre ensino e ciência. Não é à toa que o que se faz com os alunos é o que foi feito com os professores desses alunos. Se o papel do profissional que atua na formação de novos especialistas (o professor universitário) é o de repassador dos conhecimentos até então acumulados (a análise da língua, os conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua e se discutem suas características estruturais e de uso), para que se dê continuidade às pesquisas, recuperando “os *resíduos*”, como diz Geraldi, “a *partir de outros postos de observação*”, esse papel é transferido para o professor que vai atuar no ensino fundamental e médio, via **gênero discursivo**. A respeito dos gêneros, diz Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. **O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas**, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas, também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e **todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação**. (1992: 279. Grifo nosso)

Ou seja, se o ensino é todo ele informado (objetivos e conteúdos) pelo discurso científico, sem o contraponto de uma outra esfera; se eventuais outras

perspectivas partem sempre do universo científico (sendo, portanto, veiculadas por seu discurso específico); se ao professor cabe sempre esperar o que ensinar da ciência (única fonte de conhecimento); se, como diz Bakhtin, “*o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades*” dessa esfera, não é de se estranhar que os professores não saibam canalizar os conhecimentos para **outras finalidades**, limitando-se ao papel de repassador, desenvolvendo atividades que têm como princípio e fim o fazer científico, mesmo quando defendem, como veremos, princípios da modernidade em linguagem. Daí Faraco dizer que a modernidade não chegou à escola “*a não ser marginalmente*”. Daí o despreparo do pregador diante de seus ouvintes. Daí que o pregador saia dos cursos de formação não como professor, mas como aluno, que precisa aprender, de tempos em tempos, o **que** ensinar (não **como**; isso não entra em consideração). Daí que o pregador saia da universidade como **pregador**, e não como **aquele que prega**, no dizer do Padre Vieira. Para este, o “*semeador e o pregador é **nome**; o que semeia e o que prega é **ação**; e as ações são as que dão o ser ao pregador*” (s.d. p. 31. Grifo nosso). Transpondo essa definição para o âmbito do nosso assunto, diríamos: a ciência é *nome*; o ensino é *ação*.

Assim como o papel de “transmissora” da escola lhe vem subliminarmente, através do gênero discursivo (científico) que a informa, marcado pelo modelo de formação de especialistas com que a universidade opera, também as duas orientações básicas do ensino, o conteudismo e o normativismo, advêm dessa relação mal resolvida entre ensino e ciência.

Com relação ao conteudismo, diz Britto:

Com um programa essencialmente enciclopédico e uma perspectiva conteudística, ela [a escola] produz uma espécie de caricatura do homem do tempo de Goethe. Essa opção é resultado do fascínio da informação (que na escola chama-se *conteúdo*). (1997: 17)

O homem do tempo de Goethe, de que fala Britto, é o homem de um tempo em que uma pessoa culta podia compreender todos os utensílios que a cercavam, sendo “*conhecedor de todo o conhecimento disponível em sua época*” (1997: 17).

Em que o conteudismo seria nocivo ao ensino? Em parte porque se pauta na falácia de que acúmulo de informação significa conhecimento (Abramo apud Britto, 1997: 22). Depois porque, para ser transmitido, o conteúdo precisa ser objetivo (para poder ser melhor “avaliado”), isto é, passível de formalização, de uma seqüenciação lógica. Isso amarra o conteúdo ao campo científico, onde essa formalização já está definida, e o distancia dos reais objetivos do ensino. *Conteúdo* remete sempre a um conhecimento pronto, de preferência com uma lógica explícita, que o aluno recebe por inteiro da escola.

A segunda orientação do ensino tradicional, talvez a mais nociva delas, é o normativismo.

O normativismo é uma concepção de língua que a concebe como algo pronto, externo aos falantes, que já atingiu uma forma definitiva. “O *normativismo divide maniqueisticamente os fatos de língua em certos e errados; identifica a língua com aquilo que se tem como certo; cristaliza esse conjunto e **busca sujeitar os falantes a ele***” (Faraco, 1997: 49. Grifo nosso).

Não é propriamente a existência de uma forma aparentemente fixa que caracteriza o normativismo – já que até os gêneros discursivos apresentam uma



forma específica de se apresentar –, mas a desconsideração de que isso seja resultado momentâneo do fazer social e passível de transformação. É desconhecer que essa forma é produto circunstancial de cálculos funcionais e não de julgamentos de valor. Quando isso ocorre, o gênero deixa de ser expressivo e passa a ser normativo, chegando, em casos extremos, à inocuidade.

Embora reconheçamos que cada esfera produz um tipo específico de discurso, não é possível “ensinar” aos alunos que existe um tipo de texto para cada esfera de atividade social, até porque ambos (o gênero e a instância que informa esse gênero) se atualizam mutuamente no momento da produção do texto (oral ou escrito), incorporando as modificações que a especificidade de cada momento de interação exigir. Alterar essa co-ocorrência, certificando antes a existência do gênero, torna-se a imposição do que antes era um processo natural. É a anteposição de um texto às suas condições de produção. É o “engessamento” do texto, que assim perde sua produtividade.

Os gêneros discursivos se formam por uma questão **funcional**, não com a intenção precípua de caracterizar um gênero (veja-se a esse respeito o que se deu com a redação na escola: demorou-se a perceber que ela era apenas um gênero discursivo específico, com ocorrência limitada ao ambiente escolar). Salvo algumas esferas (a jurídica, por exemplo), o gênero discursivo não é norma rígida, apenas repetição funcional, para facilitar a leitura. Vale aqui o exemplo da formação dos *writs* da Common Law inglesa:

Declarações escritas, eles formulavam explicitamente uma queixa que precisava ser respondida, e estão entre os primeiros tipos de documentos encaminhados para “informar o júri” (1898, v. 2, p. 628). Clanchy (1985) observou que eles contribuíram para a padronização não só das queixas

como dos próprios queixosos. Ao serem preservados, serviam como precedentes; assim, os tipos de *writs* foram-se reduzindo e sua interpretação tornou-se uma rotina. Os matizes de significação foram sacrificados em favor da comodidade burocrática. Por outro lado, devido à padronização da forma e ao tratamento rotineiro da interpretação, um número cada vez maior de casos pôde ser examinado. Além disso, qualquer pessoa podia preencher um *writ*, o que até certo ponto reduzia as diferenças sociais que haviam dominado as considerações da Justiça desde a época feudal. (Olson, 1997: 203)

O que Olson destaca é que os *writs* "*reduziam a variabilidade da interpretação*". Era o que tornava o texto mais funcional. Diz o autor: "*Se a intenção original do queixoso se perdia ao interpretar o sentido do documento, tanto pior para o seu propósito original: o documento permanece soberano. O que se torna um tema de controvérsia não é a intenção do reclamante, porém a interpretação do documento*" (1997: 204).

Essa distorção do gênero discursivo, que impôs o documento às intenções do seu produtor, não caracteriza todos os gêneros, como se eles tivessem atingido a sua forma definitiva. Como vimos, uma das finalidades da constituição de um gênero é reduzir a variabilidade de sentidos de um texto, para facilitar a sua interpretação. Contudo, quando essa prerrogativa começa a comprometer a esfera que constituiu o gênero, impondo sentidos à revelia do autor ou impedindo-o de criar novos sentidos, é hora de o gênero admitir transformações.

Voltando à questão que suscitou essa digressão, o normativismo se caracterizaria pela imposição de um gênero de antemão a qualquer avaliação que o aluno faça da adequação do seu texto à esfera com que se propõe dialogar.

Falávamos que o normativismo do ensino tinha raízes no pensamento científico. Vejamos de que forma isso acontece. Segundo Faraco:

O normativismo como concepção nasceu da intensa atividade filológica que se desenvolvia em torno da biblioteca em Alexandria nos últimos séculos antes da era cristã. Como sabemos, a cidade, fundada por Alexandre no delta do Nilo no século IV a.C., se tornou não só um importante centro comercial, mas também (e, certamente, por consequência) um ponto central da erudição helenística. Ali se desenvolviam, junto ao museu e à biblioteca, estudos de variada natureza, entre os quais a recuperação, análise e interpretação dos textos literários gregos clássicos. **Destes emergiu, como subproduto, a concepção normativa de língua como uma solução intelectual para os angustiosos conflitos gerados pela percepção das diferenças entre o grego clássico e o grego alexandrino, entre os diferentes dialetos e a *koiné*, isto é, o dialeto ático tornado a língua comum na esteira da expansão do império de Alexandre.** (1997: 51. Grifo nosso)

O autor prossegue dizendo que o normativismo “*continua arraigado no senso comum e a ele está presa a escola, apesar da forte crise que, no caso brasileiro, nela se instalou em termos lingüísticos*” (1997: 54).

Em pesquisa onde procura descobrir os fatores que mantêm o ensino tradicional de língua portuguesa, Britto constata:

Em meu trabalho de análise, identifiquei um conjunto de fatores que têm servido para sustentar tanto a tradição normativa quanto o preconceito lingüístico, que, aliás, guardam íntima relação. Dentre estes fatores destacam-se:

- a) o “ensimesmamento” da escola, cujo corpo de saber constituído se define em função da própria tradição escolar;
- b) a imprecisão terminológica no que diz respeito ao conceito de gramática, entendido ora como expressão de norma, ora como um conhecimento lingüístico inato, ora como teorias que se fazem sobre a língua no nível da frase;
- c) o forte vínculo entre concepção de norma culta e tradição escrita, a ponto de se tomar uma pela outra;
- d) a confusão entre padrão lingüístico e norma canônica, entendida como um conjunto de regras prescritivas estabelecidas pela tradição gramatical;
- e) a forte influência de instância de poder que atua como formadores de opinião sobre o senso comum, reforçando-o e legitimando-o. [O autor analisa três formadores de opinião em particular: a mídia, os vestibulares e os materiais didáticos]. (1997: 12)

Como o ensino de gramática se sustenta em uma falsa representação de língua, ele precisa cada vez mais criar artifícios para se manter. Recebe a colaboração dos que têm a ganhar com isso (política e financeiramente falando). Mas é já notório que sua existência é tão somente uma formalidade do sistema educacional (não há criança que não tenha percebido que o faz-de-conta da escola está tão desgastado que nem mais precisa fazer de conta), e que faríamos mais favor aos alunos se os deixássemos em casa, aprendendo de acordo com o ritmo da vida (*"e o resto que venha se vier, ou tiver que vir, ou não venha"*, diria Fernando Pessoa). Exigir deles que freqüentem essa escola de hoje tem muito mais de condenação que de redenção.

Entretanto, entendemos que é preciso incluir nessa relação, como possível fator que sustenta o ensino tradicional, o pouco fruto das propostas de reformulação das práticas, que o próprio autor reconhece que foram produzidas no interior das universidades. Essa inclusão nos faria indagar por que elas não tiveram continuidade e nos obrigaria a rever justamente a operacionalização dessas propostas, levando-nos certamente ao reconhecimento de estratégias metodológicas vinculadas mais aos objetivos do fazer científico do que do ensino propriamente.

Como vimos, o normativismo surgiu como um subproduto do fazer científico, como uma solução intelectual para facilitar os trabalhos dos pesquisadores diante das diferenças de linguagem que tinham pela frente. Esse *modus operandi* estava na base da formação de novos estudiosos do assunto. Como foram os estudos científicos que constituíram as disciplinas escolares, esse método de repassar os conhecimentos foi também absorvido pelo ensino. O

normativismo vem normalmente associado a um produto, não a procedimentos, ou seja, reconhece-se o normativismo na imposição do modelo gramatical ou da norma culta, não na imposição de qualquer modelo. É isso que acaba distraindo os pesquisadores com relação a outras manifestações do normativismo, que não estariam no conteúdo em si, mas nos métodos de ensino informados pelo discurso da ciência, que “*reflete as condições específicas e as finalidades*” da esfera que o produz.

Não esqueçamos que conteudismo e normativismo são faces da mesma moeda: um é condição para a existência do outro. Falar em conteúdo significa falar de um assunto acabado, pronto. Um assunto acabado, pronto, repete-se e cristaliza-se como modelo, instaurando o normativismo. Conteudismo e normativismo alimentam-se da imutabilidade do que ensinam, porque tentam ensinar um produto, um objeto, não uma atitude diante de um evento qualquer.

Por isso dissemos que o ensino acaba por constituir-se pela e para a ciência. Por isso o ensino não criou metodologia própria, reproduzindo os procedimentos da ciência. Por isso os pesquisadores não se ocupam desse aspecto em suas pesquisas (não com a devida profundidade, pelo menos). Por isso saem triunfantes, ao fim e ao cabo, as velhas práticas.

Defendemos até aqui que o ensino está a serviço da ciência, confundindo-se com ela em seus objetivos e, em consequência, na forma de relação com o objeto de estudo. Não estou querendo dizer com isso que devemos desligar uma esfera da outra, o que seria um absurdo. O ensino é informado (deve ser) pela ciência, mas o conhecimento que esta lhe oferece dilui-se em práticas como um tempero dá vida a um prato. É a diluição da substância que a caracteriza como

**tempero.** A ciência trata das substâncias puras: o que é carne, o que salga, adoça etc., sem perder de vista cada um desses elementos. O ensino é o prato servido, onde nem sempre se consegue distinguir alguns desses sabores isoladamente (tampouco acertar a medida ideal prescrita pela receita).

No ensino, não é a língua que interessa (isso é que é difícil aos pesquisadores aceitar: que o seu objeto não seja o centro das atenções), mas o resultado que ela produz. É ele quem dá o parâmetro para o falante avaliar seu desempenho (e com isso construir um sistema de referências), não um modelo idealizado de língua, seja gramatical, seja estética, seja funcionalmente falando.

O conteudismo, como já dissemos, acaba vendo no rigor científico das definições uma forma de melhorar o desempenho dos alunos do fundamental e do médio. O que temos a ensinar não é um conhecimento pronto, acabado (um conteúdo), mas **como** se apropriar do conhecimento. Isso normalmente é **explicado** aos professores, não decorre de um processo de construção desse conhecimento (vide o que dissemos anteriormente sobre a formação dos professores). O próprio termo *ensinar* é inadequado, pois não se trata exatamente de ensinar, mas estimular atitudes diante dos eventos que se nos apresentam. A escola valoriza o resultado (temos aí já um modelo normativo, um referencial imediato que serve de “medida”) e descuida de chamar a atenção para os mecanismos que são acionados durante o uso da linguagem. O nosso objeto de ensino enquanto professores de português são as atitudes que tomamos, através da linguagem, diante dos eventos com que nos deparamos.

É o que pensa Britto, entre outros:

O trabalho escolar deve, então, estabelecidos os limites e as condições em cada nível e garantidos os interesses públicos fundamentais, **oferecer ao aluno situações várias que lhe permitissem buscar a informação e construir o conhecimento**, ao invés de transformá-lo em uma caricatura de enciclopédia. (1997: 24. Grifo nosso)

A visão conteudística afeta justamente alguns dos mecanismos básicos da construção do conhecimento, conforme Olson:

(...) embora em um certo sentido esses conceitos [implicar e inferir] estejam disponíveis para todos, eles tendem a ser adquiridos tarde durante o período escolar – quando o são. Talvez por causa da ênfase tradicional no conhecimento conteudístico, os programas educacionais de todos os níveis dão pouca atenção a esses conceitos, e muitas vezes deixam de proporcionar oportunidades para a sua aquisição. (1997: 298)

São os produtos das ações com a linguagem no mundo – que podem ser tantos quantos forem as intenções dos falantes – que constituem os objetos do ensino numa perspectiva não-repassadora da ciência. Um aspecto importante tem sido deixado de lado pelo ensino: o trânsito da linguagem do campo da ideologia para a realidade. Segundo Bakhtin, “o *próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior*” (1981: 33. Grifo nosso). Esse “produto” da linguagem é a medida de todo o desempenho dos alunos. E é em se desconsiderando o seu reflexo no mundo (“fora” da linguagem), que acaba triunfando o conteudismo e o normativismo, pois a linguagem encerra-se em si mesma, exatamente como acontece na escola hoje:

Com o termo disciplina escolar, os conteúdos do ensino são concebidos como entidades *sui generis*. Entidades escolares independentes, até certo ponto, de qualquer realidade sociocultural estranho (sic) à escola. (Arroyo apud Britto, 1997: 21)

A importância do resultado da ação da linguagem sobre o outro (o mundo) reside também no fato de que é em função desse resultado que a língua se transforma em objeto de reflexão. No mais, é conteúdo a ser passivamente “acrescentado” aos conhecimentos do aluno. Esse equívoco é bastante comum, mesmo em concepções de língua condizentes com a modernidade. Não deixam de ser manifestações do normativismo exercícios de continuação de textos que não têm um fim específico a não ser mostrar que o texto pode ser dito de **n** formas; ações epilingüísticas que não são desencadeadas no momento certo e respeitando certas condições; não dar ao aluno condições de **reconhecer** as intenções de um texto e de avaliar por si só o resultado de sua interpretação ou de seu texto; não dar ao aluno ensejo e segurança para tomar decisões interpretativas etc.

Essas “concessões” ao normativismo enfraquecem os pressupostos em que se baseiam as atividades, tornando-as inócuas do ponto de vista da compreensão do processo verbal.

O que tentaremos mostrar nesta pesquisa é que o normativismo, ainda que nem sempre na sua forma conhecida, atrelada à gramática e à norma padrão, é quem tem prejudicado a elaboração de propostas consistentes de ensino. Ele na verdade vai bem mais além do ponto onde costumamos identificá-lo, revelando-se na perspectiva científica de relação com a linguagem. Desassociado da gramática e do padrão, é difícil reconhecê-lo. Sempre que o normativismo se manifesta, ele falseia a manifestação legítima da linguagem (porque tira a autonomia dos parceiros da comunicação, dando o poder de decisão apenas a quem – supostamente – conhece as regras). O resultado disso é que o aluno (um dos parceiros) incorpora



uma série de equívocos sobre o processo de interação verbal, que arrasta vida afora, sem nenhuma segurança.

Exemplo claro disso é o texto a seguir, escrito por um aluno cursando o primeiro ano do ensino médio. A atividade consistia em escrever um memorando solicitando ao setor de criação de uma determinada empresa o envio da parte final de uma história em quadrinhos que foi mandada incompleta ao setor de impressão.

De: Departamento Gráfico  
Para: Setor Pessoal de Criação

Informo que, conforme a história em quadrinhos enviada a nós, que está faltando uma continuação da história, enviada ao nosso setor que os documentos originais estão conosco.

Solicito providências no sentido de vós enviarmos esses documentos que faltaram, para podermos providência-los esse gibi com rapidez. (Texto de aluno)

Ao conhecimento que o aluno tem dos elementos do gênero discursivo em que se enquadra o memorando (“informo”, “conforme”, “solicito providências no sentido de”) são acrescentados desordenadamente “conhecimentos” sobre gramática (o uso de “vós”) e sobre o padrão (a necessária utilização de pronomes oblíquos). Tem razão Faraco:

Essa concepção [o normativismo] está entranhada na nossa visão de mundo. Costuma-se dizer, no cotidiano, que ninguém fala bem o português; que as pessoas em geral falam tudo errado. No interior da escola, há uma verdadeira neurose normativista que, incorporada pelos estudantes, vai acompanhá-los pela vida afora, **dificultando-lhes o trânsito autônomo nas práticas socioverbaís mais complexas.** (1997: 52)

Pelo que se vê no exemplo acima, dificulta-lhes o trânsito autônomo, isto é, sem a tutela do professor, até nas práticas mais simples.

A seguir, vamos analisar algumas sugestões de trabalhos que, em nosso modo de entender, esbarram em métodos que acabam por aceder a práticas normativistas. A concepção geral de língua defendida pelas atividades que vamos analisar está de acordo com a modernidade em linguagem, isto é, parte de uma visão de língua como atividade social.

No primeiro exemplo, o autor toma um exercício em que uma professora pede aos alunos que escrevam sobre o que fizeram durante o dia, selecionando para análise o seguinte texto:

#### Meu dia

Eu acordei e fui escovar os dentes e depois fui toma café. Ai eu fui arrumar a minha cama. E depois fui jogar bolinha e depois fui joga bola. E depois eu fui anda de bicicleta e depois eu fui au moça ai eu fui asisdi televisão. E depois eu tomei banho e fui faze a tarefa e depois vim prá escola. (Geraldi, 1991: 175-6)

Um conjunto de perguntas proposto pelo autor estabeleceria um diálogo, que enriqueceria o texto e instauraria uma interlocução. “*Afinal*”, diz o autor, “*pediu-se ao aluno para contar o seu dia, para dar-lhe uma nota ou para saber como foi este dia?*”. O objetivo dessa interlocução é “*devolver a palavra ao outro [que] implica querer escutá-lo*” (Geraldi, 1991: 178). A finalidade da tarefa, contudo, continua sendo **o texto** do aluno (dificilmente o aluno vai deixar de levar isso em conta), e não algo que se obtém **através do texto**. Vamos selecionar um dos conjuntos de perguntas:

Fui escovar os dentes: que pasta você usou? qual o gosto? desde quando escovamos os dentes e para que os escovamos? o gosto ruim na boca, por que se forma? (1991: 176)

Mais adiante, o autor sugere:

Exemplo 6

Suponha-se que o aluno, ao informar o tipo de pasta de dentes que usou nesta manhã, diz que a marca é Kolynos. De posse desta informação, como poderíamos incluí-la no texto? Listo aqui algumas possibilidades:

6a) Eu acordei e a Kolynos, no banheiro, me dizia: agora é escovar os dentes, e depois fui tomar café...

6b) Eu acordei e, Kolynos na escova, o rito de escovar os dentes...

6c) Eu acordei e como sempre faço, usei minha Kolynos no hábito de todas as manhãs, e depois fui tomar café...(1991: 182)

No entender do autor, não seria nada difícil ao aluno continuar as propostas de textos, acrescentando que o resultado levaria a um texto totalmente distinto daquele que foi sua matriz (*distinto* = melhor?). Como justificativa para essa atividade, usa citação de De Lemos quanto à aquisição da linguagem oral:

É através da linguagem enquanto AÇÃO SOBRE O OUTRO (ou procedimento comunicativo) e enquanto AÇÃO SOBRE O MUNDO (procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto OBJETO sobre o qual vai poder operar. (De Lemos apud Geraldi, 1991: 183)

Desde a situação inicial – contar o que fez durante o dia, para cumprir a tarefa de elaborar um texto –, essa atividade deixa de levar em conta as características básicas da linguagem, aliás, foi o que levou o autor a querer “salvá-la”. As propostas seguintes cumprem esse intento? Os exercícios de reescrita cumprem que função? Fica claro algum tipo de ação sobre o outro ou sobre o mundo no momento de reescrita para que ele se torne objeto de reflexão? A que objetivo a inclusão da marca Kolynos estaria atendendo? “Melhorar” o texto? Afinal, pediu-se ao aluno para contar o seu dia, para saber como foi o seu dia ou para

melhorar o seu texto? Resta ainda uma indagação que foi negada ao aluno: saber como foi esse dia *com que intenção*? Saber como foi o dia é a finalidade, não a intenção do texto. Para ter um mínimo de consciência sobre seu texto, o aluno tinha de saber se a forma como o organizou cumpriu o objetivo desse texto de acordo com as suas intenções.

A proposta de inclusão de uma nova informação no texto (não se está falando aqui em estratégias discursivas, mas em inclusão de informação) leva-nos a concluir que, para o autor, o texto é pobre porque parco de informações. Quando o aluno faz exercícios de dizer a mesma coisa de formas diferentes, a palavra do professor é o seu único referencial para avaliar o resultado dessa nova construção. Exercícios de se “dizer de *n* formas” requerem amadurecimento do aluno. Propor a reescrita como atividade desvinculada de uma intenção explícita é incapacitar o falante de avaliar e escolher uma forma. É confundir sua capacidade lingüística, pois quem fala ou escreve procura sempre um efeito específico sobre o outro. Além do mais, como o professor também não tem intenções, o critério acaba sendo “o mais bonito”, “o mais bem construído” (critério sintático), “o que é mais informativo”, “o que tem mais imagens” etc.

De acordo com Britto, para que o processo de interlocução efetiva ocorra, “*é condição natural que o indivíduo ou indivíduos nele engajados tenham o que dizer ou escrever, tenham uma razão para fazê-lo e tenham para quem dizer ou escrever*” (1997: 163). Nesse exemplo que acabamos de ver, o que temos é o próprio ato de interlocução transformado em exercício, no qual o professor se faz passar por interlocutor. Quais os reais motivos para o menino incluir no seu texto a marca Kolynos, por exemplo?

Tal como apresentou o texto que lhe fora pedido, o aluno cumpriu sua parte na interlocução, de acordo com o resultado (ação sobre o outro) que ela lhe exigiu e nos limites das condições que ela lhe ofereceu para concretizar o processo interverbal que lhe fora proposto. Não há mais nada a fazer com esse texto, pois se ele não tinha intenção pré-definida, qualquer produto cumpre sua finalidade e encerra esse **ciclo lingüístico**. O que pode ocorrer, agora, é esse texto dar início a um novo ciclo, com nova intenção e resultado, e assim sucessivamente, determinando a progressão do processo dialógico iniciado. Quanto à reflexão sobre a linguagem, esse "ciclo" não a comporta mais.

Note-se que mesmo falseada na origem, a situação gera um produto (um texto), resultado do esforço do aluno em completar um ciclo lingüístico desencadeado (voltaremos à noção de ciclo lingüístico com mais profundidade no próximo capítulo). Daí se poder postular a existência de mecanismos básicos de interação lingüística, que se constituem anteriormente a todo o processo pedagógico, isto é, acompanham o sujeito desde o nascimento. Essa constatação, na escola, entretanto, gera o quê? Gera atividades que tentam melhorar o produto abordando-o diretamente, sem alterar-lhe as causas (as condições de produção), isto é, sem vincular as modificações a necessidades práticas de tornar mais preciso o sentido do texto – ajustando uma intenção a um resultado –, mas tratando-as apenas como potencialidade virtual. Por que isso ocorre? Por falta de uma estratégia de instauração de um processo lingüístico que não só cobre do aluno um resultado, como lhe dê pistas que o orientem nas decisões que tem de tomar para situar-se frente à tarefa que lhe é proposta, enfim, que lhe permita selecionar os recursos mais coerentes para interpretar (no caso da leitura) ou significar (na

produção de seu texto). Ou seja, esse exercício foi um **estudo sobre a língua**, não uma situação de **uso da língua**.

Um outro exemplo que gostaríamos de discutir foi tirado do suplemento da Revista Nova Escola nº 112, que analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e apresenta "dicas" de como implementá-los na prática escolar. Uma dessas dicas propõe o seguinte:

O professor pode sugerir a seus alunos que escrevam uma carta a um jornal pedindo informações sobre um tema em estudo na classe. Para isso, **deve explicar à turma qual é a linguagem adequada**. O texto deve ser feito em conjunto pelas crianças. (Suplemento Revista Nova Escola, nº 112, p. 10. Grifo nosso)

A partir do instante em que um modelo se antepõe a qualquer avaliação que o aluno precise fazer para decidir qual a melhor forma de estruturar seu texto, estamos diante do normativismo. Existe, é claro, um gênero que poderíamos dizer "mais adequado" a essa situação, mas ele deve ser resultado da avaliação que os alunos fazem das características da instância a que se dirigem, a partir das intenções que os levaram a se dirigir a ela. A consequência de se caminhar no sentido inverso é que "*tipos relativamente estáveis de enunciados*" (Bakhtin, 1992: 279) tornam-se fixos, e deixa-se de proporcionar à criança oportunidades de elaborarem uma reflexão sobre a linguagem.

É essa interferência da ciência no ensino que tem impedido este último de atender o seu real objeto de atenção: o **aluno**. O ensino, por influência da ciência, tem se colocado a serviço do objeto de ensino, a língua, preocupando-se em passar ao aluno a melhor forma de linguagem, a mais eficiente, a mais precisa

etc. do ponto de vista científico. Preocupa-se com a exatidão do seu modelo de língua. E é em função desse objetivo que elabora suas práticas.

Diz Chauí (1998: 56) que Merleau-Ponty já dizia que *“a ciência manipula as coisas e recusa-se a habitá-las”*, reduzindo *“o real a um conjunto de variáveis designando tudo quanto existe como o ‘objeto x’, pronto a entrar no laboratório. O pensamento científico é um artificialismo absoluto, porque operacionalismo absoluto concebido sob o modelo de máquinas humanas”*.

Aliás, reforçando o que dissemos com relação à característica repassadora da escola, diz essa autora acerca de seu papel de educadora e remetendo ao ambiente universitário, onde atua:

Retomando meu ponto de partida, eu ousaria dizer que não somos produtores de cultura somente porque somos economicamente “dependentes”, ou porque a tecnocracia devorou o humanismo, ou porque não dispomos de verbas suficientes para transmitir conhecimentos, mas sim porque a universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: *dar a conhecer para que não se possa pensar*. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho da reflexão. Porque conhecemos para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e à permanência, se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. (1998: 62)

Mais adiante, complementa:

Abdicando da necessidade de pensar, de desentranhar o sentido de uma experiência nova e os caminhos de uma ação por fazer, os estudantes tendem a reduzir o trabalho teórico à repetição *ad nauseam* de modelos abstratos e a prática, à aplicação mecânica desses modelos, sob a forma de táticas e estratégias. (1998: 64)

Ao ensino cabe preocupar-se com o aluno, informado, é claro, pelo que a ciência oferece em termos de conhecimentos que possam ajudá-lo nessa tarefa. Um

ensino pensado fora do aluno correrá sempre o risco de aceder ao normativismo. De nada adianta, por exemplo, tomar como objeto de ensino o uso da língua, como é o que ocorre hoje, e pautar-se pelo “bom” uso, como no exercício que analisamos.

É disto que vem, portanto, a especificidade do ensino, que então se constituiria enquanto instância diferente da ciência: estabelecer como seu objeto o desempenho do aluno – no sentido de enfrentar, através da língua (oral e escrita), situações cada vez mais complexas, que lhe definam uma intenção e exijam um resultado –, não a língua diretamente, e menos ainda um modelo ideal de língua (marcado pela informatividade, criatividade etc.).

Em trabalho publicado originalmente em 1976, escreveram Rathes *et alii*:

**Desejamos** que nossas crianças pensem sozinhas, que se autogovernem, que sejam ponderadas e equilibradas. **Não desejamos** que sejam imprudentes ou precipitadas em seus julgamentos. Em situações novas para elas, **esperamos** que sejam capazes de aplicar o conhecimento anteriormente obtido. **Esperamos** que sejam capazes de selecionar o certo e o errado na propaganda que se dirige a elas. **Esperamos** que apresentem idéias novas, novas invenções, novos sonhos. **Esperamos** que tenham uma atitude de reflexão em muitas situações problemáticas. (1977: 13. Grifo nosso)

Vinte anos depois, o desejo contrariado vira convicção:

**Contrariamente** ao que ocorre hoje, **acreditamos** que o papel fundamental da escola regular deve ser o de permitir a emergência de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles. (Britto, 1997: 23. Grifo nosso)

O passo seguinte deveria ser a concretização disso. Por isso, vamos ao que importa.



## CAPÍTULO 2

### A CAPTURA DE UM OBJETO DE ENSINO

Persigo um pássaro  
e alcanço apenas,  
no muro,  
a sombra de um voo.

Helena Kolody

Estabelecidas as finalidades do ensino, vamos aprofundar, neste capítulo, as discussões em torno da questão que identificamos como sendo o principal responsável pelos problemas enfrentados no ensino de língua materna: a passagem da manipulação da teoria para a prática; ou: de que forma a ciência comparece na sala de aula; ou: o que ocorre com os objetos da ciência no ensino básico.

Defendemos até aqui que o ensino está a serviço da ciência, confundindo-se com ela em seus objetivos e, principalmente, na relação com o objeto de estudo. O resultado disso, como apontamos, é que o foco, na sala de aula, acaba incidindo exclusivamente sobre a língua (ou, de modo geral, sobre o “conteúdo”).

Defendemos também que ao ensino interessaria mais a atitude do aluno diante dos eventos e o que **resulta** do uso da língua. Nesse intervalo é que se instauraria, naturalmente, o momento de reflexão **sobre a** língua.

Pois se a língua fora do âmbito da ciência (que é o caso do ensino) não pode ser abordada diretamente, mas enquanto fenômeno que se dilui na própria função que exerce, é preciso, em primeiro lugar, criar condições para a sua **instauração**, isto é, saber que na atividade que está sendo realizada está ocorrendo uma legítima manifestação de um processo interlocutivo.

Em seguida, é preciso esperar o momento em que ela se denuncia. Finalmente, depois que ela própria se volta para si mesma, abordar suas características formais. A escola, via de regra, ignora essa seqüência, atropelando o processo. Normalmente, considera suficiente para instaurar uma interlocução a simples “solicitação” – que na escola tem caráter imperativo – da leitura ou produção de um texto (sobre o qual serão feitas perguntas encaminhadoras da interpretação), concentrando-se na reflexão formal sobre a língua. A avaliação do grau de compreensão do aluno cabe ao professor, a partir de um conjunto de critérios em que a subjetividade do avaliador tem um grande peso, porque o aluno não tem nada além do professor para avaliar sua “atuação”. Isso faz com que, na escola, o aluno não dialogue com o texto, mas sobre o texto, dirigido pelo professor.

Por outro lado, instaurando um processo de interação verbal e aguardando o momento certo de reflexão sobre a língua, ou seja, respeitando as características básicas da linguagem, estaríamos colocando o aluno diante de um conhecimento apreensível, numa situação mais favorável à aprendizagem. Além do mais, esse procedimento permite à escola escapar ao normativismo, porque o aluno terá outros parâmetros para avaliar sua linguagem, não apenas os do professor (que, aliás, ele desconhece quais sejam, porque normativos e não funcionais).

Como não se trata de fazer ciência, o ponto de partida do ensino não pode ser um objeto estabelecido *a priori*, porque isso fere os pressupostos de apreensão do mecanismo da linguagem, fundados na **construção do conhecimento**.

O erro fundamental do ensino, portanto, no nosso modo de entender, é desconsiderar o que já chamamos nesta pesquisa de **ciclo lingüístico**. A escola, como já dissemos, acaba trabalhando apenas com parte dele.

## **2.1 A (re)tomada da consciência lingüística**

Na história da construção das relações sociais, os grupos humanos foram criando conjuntos de referenciais comuns para tornar possível a compreensão interindividual. Esses conjuntos foram se tornando mais complexos e específicos, mas subjaz a todos eles um mesmo mecanismo que transforma os seus componentes em signos.

Para poder se localizar no mundo, o sujeito lança mão de referências operatórias, que lhe permitem tomar decisões numa profusão imponderável. É preciso, ininterruptamente, posicionar-se. Para interpretar um evento (que pode ser um fato, um texto oral ou escrito, ou um objeto, ou outra coisa qualquer, que o procedimento é o mesmo), o sujeito lança mão desse conjunto de referências que foi constituindo durante sua história. Tal conjunto estabelece as coordenadas do evento (texto escrito ou outra forma de manifestação), situando-o num determinado contexto; seleciona os sentidos possíveis, que experiências anteriores associaram a esse contexto; e passa a dar sentido aos elementos que compõem o evento com o qual o sujeito se depara, mediante um processo de seleção das mútuas associações mais pertinentes entre esses elementos. Para incorporar dados a esse conjunto, o indivíduo precisa transformá-los em signos. Signos só se constituem socialmente,

mediante a compreensão interindividual. Essa compreensão se dá num movimento intencional do indivíduo, resultante de uma situação real de interação.

De acordo com Godoy:

As coisas têm apenas propriedades e qualidades e adquirem seus significados só entrando na atividade humana e de acordo com o interesse do homem em relação a elas. O significado lingüístico é, assim, o meio do homem descobrir, na base das relações reais, o significado da coisa para ele próprio, ou seja, **o significado expressa a atitude humana em relação ao estado objetivo das coisas**. (1992: 129. Grifo nosso)

A esse respeito, diz Bakhtin:

Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade: ele também reflete e refrata uma outra. (1981: 32)

Portanto, para ser signo é preciso ter significado; para ter significado, é preciso transpor a própria materialidade, a própria especificidade. Como se opera essa transposição, a entrada no mundo da ideologia<sup>2</sup>?

Sobre isso, assim se manifestam Faraco e Tezza:

O sinal 1, por exemplo, produz imediatamente uma significação, pelo menos para a nossa cultura: *cruz*. Nesse sentido, o sinal 1 *terá sempre a mesma significação, em qualquer situação ou contexto*, será sempre igual a ele mesmo. Mas ainda aí não temos um *signo*, isto é, não se produziu *significado*. (...)

Passada a fase “instantânea” do reconhecimento da convenção do sinal (desenho = cruz), reconhecemos o “locutor” do sinal e sua *intencionalidade*. Simplificando: *alguém* desenha uma cruz, ou coloca uma cruz na parede, ou nos estende uma cruz de madeira, com alguma *intenção*. E outro alguém – no caso, nós – recebe (vê) essa cruz descobrindo nela não simplesmente o nome do objeto ou do desenho, mas uma intenção. Nesse momento o sinal se transforma em *signo*, produzindo o *significado*. (1992: 20-1)

Além dos produtos naturais, tecnológicos e de consumo, há sinais que não têm essa preexistência no mundo físico, sendo criados como sinais que apontam já para além de sua realidade material. São as formas lingüísticas, a linguagem verbal.

A palavra, segundo Bakhtin, é “*o fenômeno ideológico por excelência*”. Para esse autor, “*a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela*” (1981: 36).

Esse caráter da linguagem verbal sempre nos levou a vê-la como portadora de significado, mas não é assim tão simples. Na verdade, como todo objeto do mundo físico (e a linguagem também faz parte dessa realidade, como som ou letra), a palavra seria um signo “latente”, isto é, algo passível de ser transformado em signo.

Nesse sentido, entre a materialidade (a realidade objetiva) e o significado está um signo latente, aberto à significação (ainda que circunscrito a um determinado campo semântico), cuja virtualidade sónica depende, para se realizar, da sua atualização por meio da interferência humana. A ideologia, portanto, abrigaria os sinais já investidos de uma intencionalidade, isto é, os signos propriamente.

Assim, embora não tenha existência fora da ideologia, a palavra, para ser signo, depende, como os demais signos latentes (e aqui se incluem todos os objetos do mundo físico), de sua imersão no espaço da ideologia, fruto de uma intencionalidade. Mesmo enquanto não verbalizada, enquanto discurso interior, essa palavra é atravessada pela intencionalidade do sujeito, que, afinal, está

empregando as formas lingüísticas e o restante do referencial cultural que dá sentido a essas formas e que foram socialmente constituídos.

Do mesmo modo que um objeto físico se diferencia de um signo traduzido a partir desse mesmo objeto, também a palavra por si só não constitui um signo, não tem significação. Se ela precisa, como os demais objetos físicos, de alguns recursos acessórios para se transformar em signo, isso quer dizer que a linguagem é apenas parte de um mecanismo mais abrangente de comunicação. Por razões que Bakhtin aponta muito bem, ela (a linguagem verbal) acaba absorvendo o próprio conceito de linguagem. Conforme Bakhtin, ela está tão presente na vida das pessoas, que molda até mesmo o discurso interior, ou seja, pensamos com palavras. Diz o autor:

Embora a realidade da palavra, **como a de qualquer signo**, resulte do consenso entre os indivíduos, uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra espécie de material extracorporal. Isso determinou o papel da palavra como *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. (1981: 37. Grifo nosso)

A neutralidade enquanto sinal é outra característica da linguagem verbal que a torna propícia a ser o material semiótico da consciência. Recorremos novamente a Bakhtin:

Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (1981: 36-7)

O objeto *bola*, por exemplo, trará sempre as características de uma determinada esfera da realidade impregnadas nas características físicas desse objeto (uma bola de futebol, um sólido geométrico etc.). Transformado em signo, será impossível desvincular do seu sentido a associação com a instância da realidade a que as características de cada bola remetem. A palavra *bola*, contudo, pode ser usada indiscriminadamente em qualquer contexto, não remetendo, aprioristicamente, a nenhuma instância específica. Daí a sua neutralidade. Claro que, a partir do instante em que se define uma instância, quando, portanto, se define como signo, deixa de ser neutra.

Outro fato que nos permite entender a linguagem verbal (ou a língua, ou formas lingüísticas) apenas como parte de um conceito mais abrangente de linguagem, é a observação feita por Bakhtin de que, mesmo antes de aprender a falar, as crianças aprendem a distinguir gêneros discursivos. Com o tempo, vão acrescentando à sua “linguagem” formas lingüísticas orais, culminando, com a ajuda da escola, com as formas lingüísticas escritas. A criança, antes da linguagem, manipula/negocia significados e vai construindo estratégias de comunicação que lhe determinam as formas de construir textos (orais ou escritos). Nesse sentido, mesmo uma única palavra, tomada isoladamente, por meio de outros recursos – que não são meros complementos aos quais recorreríamos eventualmente, mas parte fundamental da interpretação –, faz mais do que apenas remeter a um significado, compondo o que se conhece comumente como **texto**. Só aí essa palavra adquire sentido, um significado propriamente. Ignorar isso tem levado a escola a trabalhar com um falso modelo de texto e de interpretação, acarretando a falta de compreensão do funcionamento da linguagem como um todo. Por isso a dificuldade

de nossos alunos de entender textos escritos. Ao começar o trabalho pedagógico diretamente com a interpretação da escrita, antes até do **texto** escrito, desconsiderando o papel decisivo que o espaço em que o encontro com o texto está ocorrendo – a sala de aula; mais especificamente, a aula de português – tem na leitura, a escola não consegue instaurar a interlocução, não conseguindo, por força disso, ultrapassar a referencialidade do texto, a sua sinalidade, no dizer de Bakhtin. Uma coisa, portanto, é um texto; outra, mais específica, um texto em linguagem verbal; outra ainda, um texto verbal escrito.

O que estamos querendo dizer é que um texto não se constitui somente de palavras, organizadas segundo uma sintaxe que é uma para a oralidade e outra para a escrita. Há mais elementos que entram em jogo e que vão determinar o gênero discursivo, o tipo de registro mais adequado para a negociação do sentido, as formas lingüísticas etc. Interpretar, portanto, é equacionar as condições de produção de um enunciado, para daí, a partir desses elementos, dar sentido para as relações que as palavras estabelecem entre os objetos do mundo que estão a representar. Uma noção de texto coerente, portanto, é importante na escola, na medida em que engendra um mecanismo específico de interpretação. Adiante, voltaremos a essas duas noções.

Por ora, o que queremos deixar claro é que, se a palavra está sujeita às mesmas leis que os demais objetos do mundo físico para ser signo, isto é, para significar, ela está no mesmo nível que os demais conhecimentos que permitem ao homem abordar a realidade, conhecendo-a e transformando-a, ao mesmo tempo em que sofre também modificações: *“Como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de*



*informações de que cada um dispõe a propósito dos objetos e fatos do mundo”* (Geraldi apud Britto, 1997: 156).

Isso nos obriga a ver a palavra (oral e escrita) não como a linguagem em si, mas como um suporte de que se vale a consciência dos sujeitos para exercer a linguagem, isto é, a capacidade de operar com signos, de significar.

Isso significa também que o modo como incorporamos as formas lingüísticas à nossa consciência obedece às mesmas prerrogativas dos outros conhecimentos. Qual seria então o papel da escola (e da ciência) no ensino, podem perguntar os que vêem nessa abordagem a perda da função do professor, já que se está defendendo aqui que a escola não ensina nada que as pessoas não pudessem aprender fora dela, desde que imersas no fluxo da comunicação social? É o que vamos procurar responder ao longo deste trabalho.

Pelo que dissemos até aqui, antes de interpretar a parte verbal de um texto, é preciso recorrer a outras “informações” que nos vão possibilitar dar sentido a esse texto. E onde encontramos essas “informações”? Em nossa consciência (ou universo referencial), formada a partir de situações que comprovam a funcionalidade da informação, ou seja, situações já **experimentadas**. Uma situação não pode ser absolutamente nova em todos os aspectos. Assim, partindo do que é conhecido, vamos ampliando nosso conjunto de referências (nosso conhecimento). Diz Bakhtin: *“Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída”* (1981: 38).

E qual é o comportamento dos alunos na escola? Consideramos pertinente aqui o relato de uma atividade que realizamos com alunos de 3º ano do

ensino médio, a qual espelha bem como se dá o relacionamento do aluno com a língua na escola.

A tarefa era relativamente simples: a partir de uma seqüência fotográfica publicada em jornal, mostrando o flagrante de uma tentativa de assalto, cometida por um menino contra uma motorista presa num congestionamento, os alunos deveriam escrever a notícia desse fato, como se eles o tivessem presenciado (daí o porquê de a tarefa começar pelas fotos). A notícia, hipoteticamente, seria publicada num dos jornais de grande circulação regional ou nacional. Foram fornecidos também os dados complementares do assalto, como local, dia e hora e arma utilizada pelo menor.

A tarefa não apresentou maiores problemas quanto às conhecidas “dificuldades de expressão escrita”, de modo que não vamos aqui comentar os principais problemas encontrados com relação à escrita, até porque isso tem sido feito já com bastante propriedade por diversos autores. O que gostaríamos de enfocar é o comportamento da maioria dos alunos, em certa medida comum e já verificado em outras atividades, mas que nessa ocasião saltou mais à vista em função das peculiaridades da tarefa.

Embora tratando-se de uma tarefa simples, como dissemos, que não ofereceu maiores dificuldades, foi grande o número de alunos (ocorrendo nas quatro turmas em que a tarefa foi proposta) que escreviam um parágrafo ou dois e se dirigiam ao professor para saber se estavam no caminho certo, “se era aquilo que era para fazer”. Alguns até mais de uma vez. Como já dissemos também, esse comportamento é já característico da escola, senão durante a produção do texto, ao final dela: “É isso?” Entre uma orientação ou outra, ocorreu-nos a inquietação: se

conhecem a estrutura de uma simples notícia, se são capazes de reconhecer uma no jornal, podem bem avaliar se o que escreveram é uma notícia! A partir desse momento, uma porção de pontas soltas começaram a se unir a outras pontas igualmente soltas.

Essa atitude dos alunos nos leva a algumas reflexões e permite algumas conclusões. Eles não sabem bem **o que** estão fazendo quando escrevem, porque o **para que fazer** lhes dá uma imagem falsa da língua. Ao invés de buscar na sua bagagem cultural os recursos para escrever uma notícia, que era o que deveria orientar a escolha dos recursos lingüísticos, eles orientam-se por um objetivo que só o professor conhece: a imagem de uma língua correta, restrita ao ambiente da sala de aula. Assim, em vez de lançar mão de referências de que já dispõe, o aluno vai buscar orientação na única fonte disponível, o professor. O aluno não está construindo o sentido de seu texto, mas tentando adivinhá-lo.

Essa imagem cria uma noção de linguagem escrita (que é a exercitada essencialmente na escola) como um processo à parte do universo referencial individual, algo externo aos falantes, buscado fora do sujeito (no sentido de que ele não participa de sua construção, tendo que aprender o que outros criaram). As outras linguagens (oral, inclusive) e a leitura, que em diferentes graus participam da vida dos alunos fora da escola, conseguem ainda ser um pouco preservadas. Mas o intenso “treino” com um modelo falso de linguagem acaba por atuar negativamente sobre essa capacidade (interpretar a realidade) inata, atrofiando-a.

A falsa representação de língua adotada pela escola, portanto, impede o aluno de buscar conhecimentos no lugar devido. Que lugar é esse? Esse lugar é o universo referencial de cada pessoa, que lhe permite situar-se histórica, geográfica

e socialmente. Ou seja, é a sua consciência da realidade. Ao não recorrer ao seu universo referencial em busca da sua noção de notícia, culturalmente informada, o aluno não se coloca como sujeito da ação (e da linguagem) que está praticando e não consegue avaliar o seu trabalho. Devido a isso, não consegue fazer ajustes (“correções”) à noção que tinha introjetada e nem incorporar novos signos, já que só signos passam a fazer parte de nossa consciência e que há requisitos para que um signo se constitua como tal.

A questão que se impõe é: por que os alunos não recorrem ao seu referencial cultural constituído? Se se tratasse de uma abordagem gramatical, característica de um ensino tradicional, a pergunta estaria respondida. Mas tratava-se de uma abordagem centrada na produção de texto, que procurou resguardar algumas condições básicas da linguagem (a definição de um objetivo, por exemplo). Por que é que, mesmo definindo o que se pretendia – uma notícia de jornal – os alunos não recorreram a sua bagagem cultural? Não era para escrever sem sentido sobre o assalto, mas cumprir uma atividade bem específica. Mesmo assim, o trabalho é feito às cegas, num processo mais de adivinhação que de construção. Aliás, pura adivinhação, de forma que se o professor diz que não está “bom”, resta ao aluno “chutar” outras alternativas.

O que se pediu, afinal de contas, embora não explicitamente, foi tão somente um “conteúdo” (a estrutura da notícia), sem que lhe fossem dadas condições de nuançar essa estrutura, de acordo com intenções bem definidas (a intenção pressupunha um leque extenso de possibilidades). Aos alunos não são dadas nunca oportunidades de escolher os recursos e nem selecionar o formato final dos textos, para daí comprovarem os efeitos de suas escolhas. Eles não estão

acostumados à avaliação das condições de produção dos textos, que é quem encaminha a interpretação.

O que acontece no exemplo relatado não se trata de ocorrência isolada, mas um comportamento já bastante conhecido dos professores. Essa centralização da leitura e produção circunscrita ao texto foi também apontada por Kleiman:

O que a pesquisa mostra em relação a essa questão é que é difícil para a criança aprender novos significados de uma palavra através da leitura, porque, novamente, **a análise do contexto**, que lhe ajudaria a perceber que uma velha conhecida tem um significado novo, **não é realizada de maneira espontânea**. (1995: 70. Grifo nosso)

Ou seja, a leitura (nesse caso) e a produção de texto (no exemplo da notícia) ficam limitadas, na escola, à parte verbal da linguagem, deixando o aluno de levar em conta a sua experiência como membro de um determinado grupo social. Todo texto que se produz na escola vem revestido de um caráter de novidade, regido apenas por leis internas de constituição. Na escola, são apenas palavras o que lemos.

Vem a propósito uma sugestão de trabalho extraída do suplemento da Revista Escola nº 111:

Uma regra de ouro: **nunca deve ser dado um texto ao aluno sem explicar para que serve o tal texto e o que se pode extrair dele**. Uma boa atividade é distribuir a parte do jornal que traz o roteiro cultural e pedir que os alunos localizem, por exemplo, o cinema mais próximo da escola ou o espetáculo de teatro mais barato. (Suplemento da revista Nova Escola nº 111, abr. 1998, p. 5)

Nesse caso também está-se deixando de proporcionar à criança a oportunidade de compreender um texto em sua totalidade, restringindo-o à parte

gráfica, isto é, a criança tem de interpretar apenas a parte escrita. Os demais aspectos são “dados”. Com isso, ela não se acostuma a, espontaneamente, lançar mão de conhecimentos já adquiridos para dar novos sentidos a um texto. Esse comportamento passivo diante da linguagem vai de encontro ao que dizem Raths *et alii* acerca da interpretação: “*Interpretar é um processo de atribuir e negar sentido às nossas experiências*” (1977: 24. Grifo nosso). Ou seja, quando interpretamos um texto que lemos, ou quando decidimos que o que escrevemos é o que queríamos de fato dizer e que vai ser assim interpretado pelos eventuais leitores, estamos assumindo que o conhecimento que temos de como se constitui nossa sociedade está correto. Por outro lado, caso isso não ocorra, isto é, caso não consigamos interpretar ou ser interpretados, revemos esse mesmo conhecimento não para negá-lo, mas para renová-lo.

As conclusões de Kleiman apontam também para o que já dissemos no capítulo anterior:

Mediante o ensino de abordagens baseadas na inferência, estaremos ensinando ao aluno a conviver com a vagueza que caracteriza o nosso conhecimento de grande número de palavras. Ao trabalharmos a inferência lexical, **ensinamos principalmente uma atitude**, isto é, que a convivência com a vagueza é possível, e mais, é comum, faz parte do cotidiano. (1995: 72. Grifo nosso)

A nossa intenção até aqui foi mostrar que as formas lingüísticas não ocupam nenhuma posição especial no universo referencial, apesar de constituírem, por força da sua natureza, o principal suporte em que esse universo (consciência) se manifesta. Desconsiderar isso é admitir que a linguagem só pode ser aprendida

na escola, pois não seria como os demais referenciais culturais, sociais etc. aprendidos no convívio social.

Dissemos acima que uma noção de texto coerente é importante na escola na medida em que engendra um mecanismo específico de interpretação. Vamos agora aprofundar essas duas noções.

## 2.2 Texto e interpretação

Para Geraldi, *um conceito operatório de texto* implica “*uma sequência verbal escrita, formando um todo acabado, definitivo e publicado*” (1991: 101). Mais adiante, o autor complementa:

Em resumo, “uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado”

- a) se constrói numa relação entre um eu e um tu;
- b) **opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;**
- c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade lingüística, a que apelam tanto autor quanto leitor. (1991: 104. Grifo nosso)

Vamos procurar demonstrar a seguir que um texto nessa perspectiva seria já um tipo específico de texto (um enunciado<sup>3</sup>), e de que forma isso refletiria negativamente no ensino.

O problema que colocamos, então, seria a redução, no ensino, da noção de texto à escrita. Por essa via perde-se já a oralidade, ausente da sala de aula,

mas perde-se também a própria noção de texto e sua operação correlata: a interpretação; ao cabo, perde-se a própria linguagem.

Produção de texto é a operação que nos traz um objeto à consciência. Sempre que falamos em texto, falamos em objetos com os quais operamos conscientemente. Para trazer um objeto à consciência, é preciso situá-lo no tempo e no espaço, relacionando-o com outros objetos próximos ou distantes histórica ou geograficamente. Um texto, portanto, fala de **relações** entre objetos (fatos etc.). É criando textos sobre a realidade que o homem a compreende e transforma. Nesse sentido, a noção de texto extrapola o universo puramente lingüístico e abrange tudo o que existe. É essa abrangência que daria sentido, isto é, transformaria em texto uma palavra isolada como CÃO, escrita em uma placa fixada no portão de alguma residência. É a associação da palavra com o tipo de portador dessa palavra (a placa, não uma pintura), a circunscrição de uma propriedade (cães não estariam soltos se bravos), o fato de cães serem notoriamente guardiães e não animais comestíveis etc. Uma placa com a inscrição COELHOS suscitaria outras relações e outras interpretações; e mesmo uma pintura, um quadro a óleo de um cão, remeteria a um outro universo, o artístico, podendo indicar uma galeria de arte ou o ateliê de algum pintor. Ou seja, ninguém interpretaria em COELHOS um aviso para não entrar sem permissão e nem em CÃO o anúncio de algum tipo de comércio. Do mesmo modo, a placa com a palavra CÃO jogada num depósito de lixo é apenas uma placa com uma palavra, não um texto.

Produzir um texto é interrogar um fragmento da realidade. É, enfim, dar forma a nossa consciência; produzir um enunciado, é exteriorizá-la.



Nesse ponto costuma haver uma interpretação que nos leva a ver a linguagem (veiculadora de textos) com duas funções distintas (e até hierarquicamente determinadas): uma função de organizar o pensamento e outra de comunicar essa organização aos outros. Mas é preciso lembrar que organizamos nosso pensamento a partir de um diálogo com os pressupostos culturais do grupo de que fazemos parte, donde que a linguagem ocorre fundamentalmente nesse intervalo comunicativo, ainda que estejamos refletindo no silêncio da mais absoluta solidão.

Conforme Faraco e Tezza:

Todos nós somos verdadeiros “processadores de significado”, em praticamente todos os momentos da vida e não somente quando estamos lendo um texto. Andando na rua, por exemplo, o tempo todo “compreendemos”, ou tentamos compreender, tudo que se passa em volta: placas, cores, roupas, vozes, desenhos, formas. Ou, se estamos distraídos, a própria cabeça se encarrega de “produzir” significados – lembranças, pensamentos, imagens, idéias e fragmentos de idéias... há, de fato, uma infinita cadeia de *voces* que nos relaciona e nos liga intimamente ao mundo exterior, fora do qual não “existimos”. (1992: 19-20)

Assim, não leio apenas textos escritos, mas textos de outras naturezas (por isso insistimos na necessidade de trabalhar com uma noção de texto que vá além da linguagem verbal). É claro que os autores reconhecem essa possibilidade: *“Evidentemente texto poderia referir-se a uma seqüência icônica, uma seqüência de cores, etc.”* (Geraldí, 1991: 99). Ao eleger o texto escrito como objeto de ensino, contudo, a escola não estaria à procura do objeto manipulável, que pode ser apreendido e explicado? Não acaba ficando de fora alguma parte essencial da linguagem? Fenômeno semelhante ocorre com a interpretação, como veremos adiante.

Sempre que tematizamos um determinado objeto ou cena, criamos um texto. É situar um evento concomitantemente no espaço e no tempo e destacá-lo desse *continuum*. Nesse processo, estabelecemos relações entre os constituintes da realidade fática do mundo (e mesmo outro texto pode ser o constituinte do mundo real que tematizamos) e criamos sentidos. Durante esse processo, selecionamos os elementos que vamos inter-relacionar e, principalmente, tomamos decisões acerca dos sentidos que queremos explicitar. O amadurecimento do produtor do texto está no desempenho deste mister: a tomada de decisões.

Retomando: produzir um texto é tematizar um evento (selecionar elementos do mundo físico e associá-los entre si, dando-lhes sentidos específicos em cada associação); ao fazer isso, damos sentido à realidade, atuando sobre ela. Assim, produzir um texto é agir através da linguagem.

É comum, hoje, nas escolas, o consenso de que o fraco desempenho dos alunos em todas as disciplinas é decorrente de sua dificuldade de interpretação. Embora dito assim, de forma bastante vaga (“interpretar”), os professores de português sentem no ar uma espécie de acusação. Isso porque quando algum professor reclama que os alunos não sabem interpretar, ele está querendo dizer que por um problema que não é dele (da sua disciplina), ele não está conseguindo fazer com que os alunos entendam a sua matéria. Interpretar, portanto, seria responsabilidade de “outra disciplina”. É isso que nos obriga, primeiramente, a definir uma noção do que vem a ser interpretação, para daí chegarmos a nossa especificidade de professores de português, ou seja, às formas lingüísticas que interferem no desempenho através da linguagem.

O senso comum concebe a interpretação como um resultado a que se chega depois de uma análise objetiva de um texto. A interpretação, no entanto, é resultado de um processo de avaliação de sentidos possíveis e não-possíveis, e, dentro dos possíveis, de uma decisão acerca daquele que o leitor considera o mais plausível. Quanto mais sentidos eliminarmos, mais próximos estaremos de uma tomada de decisão segura. Isso implica também que o leitor/escritor precisa se responsabilizar pelo sentido do que lê/escreve. Para compreender um texto, é preciso responsabilizar-se pelo seu sentido. Responsabilizar-se significa tomar decisões acerca do sentido.

Conhecendo as intenções de um texto, o leitor é capaz de dar sentido às formas lingüísticas. Ao produzir um texto, o aluno procura no seu universo referencial os recursos lingüísticos e os demais recursos necessários para atender à intenção. Avaliando o produto, ele sabe se pode manter o universo referencial como até então constituído (atualizando-o), ou se deve modificá-lo, ou ainda ampliá-lo.

A interpretação, portanto, deve começar antes e ir além da “*seqüência verbal escrita coerente e publicada*” para que o texto trabalhe nas duas realidades por onde transitam os signos. Do contrário, o aluno não entende o mecanismo da leitura, que não pertence ou não está ligado somente a formas lingüísticas. A leitura/interpretação é um mecanismo característico da linguagem de modo geral.

Para ler, isto é, tematizar uma cena, relacionamos eventos, mas por força de a consciência ser verbalmente constituída, temos a impressão de que estamos relacionando palavras. Essa ilusão ainda persiste na escola. Segundo Kleiman, as formas puramente lingüísticas são as menos levadas em conta durante a

interpretação: “A omissão sistemática de elementos portadores de significado afirma, insistentemente, que só os nomes de objetos, ações e qualidades contribuem à significação, daí serem os demais elementos irrelevantes à compreensão do texto” (1987: 55). Os “demais elementos” seriam os que remeteriam à formação discursiva característica da esfera que produziu o texto. A sua desconsideração durante a leitura, como veremos, acontece por força do modelo de interpretação praticado na escola.

Até “*seqüências verbais escritas coerentes formando um todo acabado, definitivo e publicado*” carecem de uma intenção, para permitir ao leitor selecionar, dentre os sentidos possíveis, o que interessa no momento específico da leitura. Isso, ressalte-se, vem sugerido na citação de onde retiramos o trecho que abre este parágrafo: um texto “*opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo*”. Compreender um texto é elencar todos os possíveis sentidos (o que o autor quis expressar como seu e os que são decorrência das n possibilidades de entrelaçamento que o corpo de referências que compõe o texto implica) e decidir por um deles.

Ilustra bem o que acabou de ser dito o célebre estudo sobre o narrador, em que Benjamin evoca a história de um rei egípcio narrada por Heródoto.

Quando o rei dos egípcios, Psamenita, foi batido e preso por Cambises, rei dos persas, empenhou-se este em humilhar o prisioneiro. Deu ordens para que Psamenita fosse colocado junto à estrada pela qual deveria passar o desfile de triunfo persa. Além disso, determinou que o detido visse sua filha como escrava dirigindo-se à fonte com a jarra. Enquanto todos os egípcios reclamavam desse espetáculo, lastimando-o, Psamenita permanecia mudo e imóvel, os olhos pregados no chão, ficou igualmente sem se mover quando depois viu seu filho ser levado à execução. Mas em seguida, ao reconhecer um dos seus criados, homem velho e empobrecido, nas filas de prisioneiros, bateu com os punhos na cabeça e deu todos os sinais da dor mais profunda.

(...) Montaigne voltou à narrativa do rei dos egípcios e se indagou: “Por que ele só se lamenta à vista do criado?” Responde: “Uma vez que já estava repleto de dor, bastava o mínimo acréscimo para que ruíssem as comportas”. É o que diz Montaigne. Mas seria possível também dizer: “O destino dos seres imperiais não o toca, porque é o seu próprio”. Ou: “Toca-nos no palco muita coisa que não nos comove na vida; para o rei esse criado é apenas um ator”. Ou: “A grande dor se congestiona, e só se rompe quando diminui a tensão. A vista desse criado foi a distensão”. – Heródoto não explica nada. Seu relato é o mais seco possível. Por isso esta história do velho Egito ainda é capaz, milênios mais tarde, de provocar espanto e reflexão. (1983: 61-2)

Temos aí um texto que é sempre igual a si próprio, dependendo, pois, da participação do leitor em cada momento de leitura para ter um sentido. Conforme mudam as associações entre os eventos que ele refere, vão surgindo diferentes interpretações. Heródoto não tentou delimitar os sentidos possíveis a uma ocorrência específica. Abriu-se a todos.

Um texto pode ter o mesmo estatuto de um fato. O seu sentido vai depender de relações que os elementos referidos podem suscitar. No caso do rei egípcio, a “secura” do relato está justamente na relativa neutralidade do sinal. É curioso que, para afirmar que o rei sentiu dor na cena do escravo, Heródoto diz que ele bateu na cabeça com as mãos, *dando mostra* da mais profunda dor. O texto, no caso, não ultrapassa a sinalidade (é sempre igual a si mesmo).

Sobre essa possibilidade, assim se manifesta Bakhtin:

O ato humano é um **texto potencial** e não pode ser compreendido (na qualidade de ato humano distinto da ação física) fora do contexto dialógico de seu tempo (em que figura como réplica, posição de sentido, sistema de motivação). (1992: 334. Grifo nosso)

Ou seja, atribuímos sentidos ao texto dependendo de como especificamos os papéis dialógicos que seus constituintes vão desempenhar.

Novamente, aqui, temos a indicação de que palavras, por si sós, não constituem textos. Não é com a palavra que construímos significados, mas com a associação entre eventos do mundo físico. As palavras referem essa associação.

Em realidade as formas lingüísticas não têm qualquer capacidade semântica intrínseca: elas são instrumentos, expedientes, mais ou menos ingênuos, sem vida e sem valor fora das mãos dos homens, das comunidades históricas que as utilizam... *o erro está na afirmação e na crença de que as palavras e as frases significam qualquer coisa*: só os homens, ao contrário, significam, por meio de frases e palavras. (Mauro apud Geraldi, 1991: 9)

Diz ainda Benjamin no estudo citado que o texto informativo causou a crise da narrativa, porque não exige o esforço do leitor na constituição do sentido, não lhe permite tomar decisões (o que o faria comprometer-se com esse texto):

A informação, porém, coloca a exigência de pronta verificabilidade. O que nela adquire primazia é o fato de “**ser inteligível por si mesma**”. (...) Cada manhã nos informa sobre as novidades do universo. No entanto somos pobres em histórias notáveis. Isso ocorre porque não chega até nós nenhum fato que já não tenha sido impregnado de explicações. (...) Com efeito, já é metade da arte de narrar, liberar uma história de explicações à medida que ela é reproduzida. Nisso Leskow é um mestre (pense-se em peças como *A Fraude*, *A Águia Branca*). O extraordinário, o maravilhoso, é narrado com a máxima precisão, mas o contexto psicológico do acontecimento não é impingido ao leitor. É-lhe facultado interpretar a coisa como ele a entende – e com isso o que é narrado alcança a amplitude de oscilação que falta à informação. (1983: 61. Grifo nosso)

No relato que envolve Psamenita, Heródoto procurou não definir a configuração dialógica que ele privilegiava. Obviamente, o fato de um autor delimitar um ponto de vista não implica que o leitor deva aceitá-lo, mas ameniza a necessidade que o leitor teria de determinar a significação, porque já lhe apresenta uma interpretação. Levando-se em conta que nos estágios iniciais de formação do

leitor o que se defende aqui é justamente a deficiência no exercício da capacidade de significar espontaneamente, isso é um ponto a ser considerado.

Para Geraldi, a produção de texto é o lugar da subjetividade, em que o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo (1991:136). O texto escrito é um discurso, ou seja, uma manifestação específica de um texto. A considerarmos que a linguagem faz um recorte na realidade, que ela apresenta uma visão parcial, sob um determinado ponto de vista em detrimento de inúmeros outros, um texto não constrói um sentido, mas desconstrói o real até o ponto que interessa ao autor. Claro que o autor não consegue isso de forma absoluta, porque o leitor, durante o percurso proposto por essa delimitação, vai vendo outras possibilidades de associações pelo “caminho” que segue, que lhe vão sugerindo outros sentidos. Daí a necessidade de o autor de um texto escrito se colocar no lugar do leitor e prever outras relações que possam afetar de maneira indesejável o sentido pretendido.

### **2.3 O ciclo lingüístico**

Se a ciência está a serviço de seu objeto, o ensino está a serviço do aluno, o que significa, no nosso caso, tomar o aluno como centro de atenção e não a língua. São as atitudes do aluno que interessam mais diretamente, não o comportamento potencial do objeto (no caso, a língua). Vamos nos deter agora nessas atitudes do aluno a que nos referimos.

Como reagimos diante de novas situações? Primeiro, fazemos um levantamento dos recursos de que dispomos, naquele momento, em nosso universo

referencial, para equacionar a nova situação. Por meio desses recursos, “agimos”. Essa atuação vai gerar um resultado, que será avaliado levando-se em conta o diagnóstico que efetuamos da situação.

Trabalhar nessa perspectiva significa deixar de se tomar como referência uma língua **ideal** e perseguir a língua **possível** em cada momento; significa deixar de lado a idéia de ensinar um recurso pronto e assumir que se está ensinando uma forma de resolver um problema momentâneo (o ajuste de uma determinada intenção a um resultado específico, que pode servir, mas não necessariamente serve, para outros momentos. A retomada das formas lingüísticas conhecidas se dá justamente pela pressuposição da sua capacidade de significar). É deixar de ver a língua como centro de atenção e concentrar-se na atuação do aluno, no ajuste que se faz necessário entre **intenção–recursos para significar–resultado** da ação através da linguagem. Retomamos aqui o que diz Bakhtin a respeito da assimilação da língua materna. Para esse autor, trata-se de um “*processo de integração progressiva*” na comunicação verbal. A consciência da criança, isto é, o seu universo referencial, adquire seu conteúdo à medida que essa integração se realiza. Acontece que trabalhar com uma forma idealizada de língua (dê-se essa idealização sob que critério for) é desconsiderar que a integração produtiva, isto é, a que gera compreensão e incorpora-se à consciência do sujeito (ampliando-a) é **progressiva**, cumpre etapas, durante as quais o sujeito vai revendo toda a história dos recursos de que lança mão, a cada vez; história de que participa, atualizando-a. Indo diretamente à língua idealizada, o aluno vê-se diante de elementos que não têm um correlato na sua consciência, que ele não “adquiriu”, por assim dizer, negociando seu sentido (“negociar”, aqui, significa participar da sua construção). Sem um ponto



de referência, torna-se mais difícil para ele avaliar e saber onde encaixar as alterações a que eventualmente deve proceder. Como diz Bakhtin, “*a consciência lingüística dos sujeitos falantes não tem o que fazer com a forma lingüística enquanto tal, nem com a própria língua como tal*” (1981: 95). É preciso, enfim, levar o aluno a fazer constantes “levantamentos” de seu universo referencial para ampliá-lo com as soluções de cada nova situação enfrentada.

A cada momento, é a atuação do aluno que deve importar, não a concretização de um ideal de língua. No sistema de ensino de que dispomos hoje, o aluno tem sido penalizado, porque, desde o início de sua formação, parte-se do pressuposto de que o importante não é atuar através da língua, mas através da “boa” língua. Ou seja, não é facultar-lhe o uso de uma linguagem disponível num certo momento, para, com os resultados dessa atuação, ampliar o conhecimento sobre ela, mas ensinar-lhe uma língua **para** ser usada.

Quando o aluno é levado a equacionar uma situação, a fazer um levantamento dos recursos de que dispõe para enfrentá-la, a verificar até onde esses recursos lhe permitem chegar, a determinar de que novos conhecimentos precisa e buscá-los, as estratégias para resolução desse problema geram conhecimentos que vão se incorporar como **experiência** ao universo referencial desse aluno, sendo acionados em situações futuras. Note-se que as correções não são feitas na perspectiva de “melhorar” um texto, mas de provocar ajustes no **resultado da ação** que se realizou por intermédio de um texto. Não se trata, também, do ajuste perfeito, ideal, mas do ajuste possível, específico daquela situação.

A escola, contudo, ao invés de **constituir** uma situação de aprendizagem, usa o papel que lhe foi historicamente conferido para **instituir** essa situação. Parte do pressuposto de que todo aluno tem obrigação de refletir sobre a língua na escola (o que, de fato, não deixa de acontecer, isto é, o aluno procura realmente ter um olhar específico sobre a língua, mas **só dentro da escola** e sem uma noção clara do que se espera dele). Não é à toa que os professores costumam dar textos para seus alunos e partir deles (os textos) para alguma atividade. O aluno vem desobrigado de interpretar o contexto (a sala de aula) onde este texto está ocorrendo, o que, diga-se, é desconsiderar parte importante do processo de interpretação, como já procuramos demonstrar.

Por mais que a escola polície a língua que quer ensinar, o fenômeno da linguagem que se manifesta nesse contexto está sob as mesmas leis que atuam sobre ela nos demais contextos da vida social. Uma situação prosaica ilustra bem o que acabamos de dizer. O sujeito, parado na fila do ônibus, como os demais componentes da fila, recebe das mãos de uma criança com expressão triste e desesperançada (algumas, inadvertidamente, deixando transparecer, no seu natural desprendimento, o total desconhecimento do que estão a fazer) um pedaço de papel já bem desgastado, com um texto fotocopiado, em alguns casos ilegível pelo uso. A criança percorre toda a fila num sentido, entregando os papéis, e faz o percurso inverso, recolhendo-os, junto com eventuais doações em dinheiro. De uns tempos para cá, contudo, o conjunto *criança + fila de ônibus (ou dentro do próprio ônibus) + cópia xerocada já quase ilegível em pedaço de papel surrado* – ou seja, um contexto bem definido – faz com que as pessoas não peguem mais o texto, pois

já “sabem” o que está escrito nele. O contexto, portanto, as exime de ler o texto para saber o que ele significa. Na escola ocorre algo semelhante. Os alunos enfrentam todos os dias o mesmo “contexto”, que não precisam ler ou levar em conta na leitura do texto que virá em seguida. Tomam decisões acerca do sentido à revelia da leitura do texto, já que o contexto não lhes cria nenhuma expectativa, nenhuma necessidade (que pode ser simples curiosidade) de leitura. A vontade, com certeza, na maioria dos casos, é a mesma que se tem com relação ao surrado papel que se recebe na fila do ônibus: não pegar, porque já se tem idéia do que vem pela frente. Isso demanda mais esforço dos alunos para dar sentido às modificações que têm de fazer no seu conhecimento lingüístico para atuar em outras instâncias além do imediatismo da oralidade informal.

Ou seja, aquilo que nos faz dar sentido a um discurso, a interrogação que a sua ocorrência num determinado contexto provoca, não existe na escola. Devido ao automatismo que a caracteriza, a escola falha na introdução do texto em sala de aula, isto é, ele não provoca nenhuma expectativa no aluno, de modo que o professor tem de encaminhar perguntas, debates etc., porque, por si só, o texto que entra na sala é estéril.

O aluno perdeu, na escola, a necessidade de avaliar o contexto. Este vem marcado sempre pela mesma finalidade, definida de modo geral pelo contexto escolar e em particular por cada disciplina. São objetivos que apontam sempre para o objeto da disciplina, no nosso caso, a língua. Em suma, falta à escola criar um compromisso do leitor com o sentido do texto. Isso nos leva a admitir a existência de um gênero “escolar” não só com relação à redação, mas caracterizando a escola de modo geral.

Sobre o comprometimento com a palavra, diz Gerald:

Minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva *criar* o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente.

É este compromisso e esta articulação a novidade de cada discurso, e do texto dele decorrente. (1991: 136)

A partir de todas as considerações até aqui feitas, o objetivo agora vai ser definir os caminhos para se fugir do falseamento do processo interlocutório que tem caracterizado o ensino. Em primeiro lugar, entendendo a dinâmica da interlocução. Essa dinâmica compreende três momentos.

### **Instauração de uma legítima manifestação da língua**

Durante esse momento, a linguagem não é enfocada. Ela é o que nos leva de uma **intenção** a um **produto** dessa intenção (uma ação sobre o outro), obtido **por meio** da linguagem. O professor deve ficar o máximo possível de fora dessa primeira etapa, estabelecendo uma interação do aluno com a tarefa que lhe é apresentada. Ali ele tem de encontrar os recursos para executá-la. Grosso modo, o aluno tem de cumprir uma tarefa que lhe foi proposta, necessitando de um texto para executar uma determinada ação, que pode consubstanciar um objeto ou uma atitude, diretamente ou via produção de um novo texto. É fazer com que o aluno elabore suas próprias perguntas à tarefa e ao texto, o que vai levá-lo ao levantamento de hipóteses, se for o caso. Durante essa atividade, ele começa já a

dar forma àquilo que não sabe (formas lexicais e gramaticais, informação histórica, geográfica etc.).

### **A linguagem se denuncia**

No segundo momento, da ação do aluno através da linguagem resulta um produto (um efeito objetivo), que o aluno vai avaliar para saber se compreendeu de fato o texto que leu ou se foi compreendido no caso de ter produzido um texto. É de suma importância que ele próprio faça essa avaliação, o que implica que o nível de dificuldade da tarefa escolar preveja isso. Se ele considera o resultado satisfatório, compreendeu o texto. Se não, ele se volta para o texto, para determinar o provável ponto de desvio, que deu origem a um produto fora das expectativas criadas pela intenção expressa no início da tarefa. Note-se que a avaliação pode culminar com a decisão de que as intenções é que estavam erradas, e não a leitura ou a parte verbal do texto em si. Nesse caso, o problema com a linguagem não é do leitor, mas do produtor. O aluno pode também avaliar que o problema não está no texto, mas nas condições de produção, que o levaram a reconhecer falsas intenções. Nesse momento, ainda, o professor deve interferir o mínimo possível. É o resultado da sua ação com a linguagem que deve deixar claro ao aluno se a sua interpretação foi correta (no sentido de que está de acordo com as intenções do texto). É nesse sentido que não vemos produtividade em escrever para fora da escola um texto que não prevê um retorno (é mais ou menos reproduzir o que já vinha ocorrendo com a redação – um texto para ninguém, que não tinha retorno, a não ser na forma de correções da parte lingüística). Levar, de fato, o aluno a fazer um levantamento do

que já sabe para então fazê-lo descobrir o que não sabe é garantir-lhe um retorno que lhe dê uma medida do seu desempenho (papel que antes era exercido pela nota e aprovação).

### **A linguagem se volta para si mesma**

A partir do instante em que constata uma falha na interpretação ou um resultado aquém do esperado, o aluno passa a interrogar diretamente o texto, na tentativa de ajustar o produto à intenção da atividade com a linguagem. É nesse terceiro momento que a linguagem torna-se, naturalmente, objeto de reflexão, e o professor passa a constituir-se como interlocutor preferencial do aluno (porque tem informações que interessam a este). Pode-se, a partir daí, discutir tranquilamente questões propriamente lingüísticas, pois as “correções” passam a ter sentido para o aluno, já que não se perdeu de vista o ajuste entre a intenção do texto e o produto (é, portanto, uma correção funcional).

Isso vai ao encontro do que diz Bakhtin: *“Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”* (1981: 95). Passamos pela linguagem sem “ver” a linguagem. Somente quando o resultado de nossa interpretação não configura o que esperávamos é que voltamos ao texto para indagar as formas lingüísticas enquanto tais.

Essa seqüência é o que denominamos anteriormente de **ciclo lingüístico**. O interessante nela é justamente o fato de que em nenhum momento se

trabalha a língua como um objeto isolado, numa instância em que não é possível decidir sobre que sentido é mais pertinente que outro. Nesse momento, insere-se a ciência no ensino, mas na perspectiva do ensino, isto é, na sua funcionalidade imediata, como fonte de informação para a resolução de um problema. Completa-se assim o ciclo sem se perder de vista as características básicas da linguagem. Respeita-se, também, a ação sobre o outro durante as ações epilingüísticas.

Resumindo, ao refletir sobre o mundo, acionamos a linguagem. O resultado objetivo de nossa reflexão exige uma reflexão mais específica sobre a linguagem de que dispomos num determinado momento (saliente-se, sem se perder de vista o produto de nossa reflexão primeira). Temos, assim, sempre um processo de reflexão. No primeiro momento, uma reflexão feita através da linguagem, interrogando um evento, um recorte da realidade factual. O interlocutor, na escola, já que o objetivo principal é ensinar a linguagem escrita, deverá ser o texto escrito. No segundo momento, o aluno avalia o resultado do primeiro momento. No terceiro, finalmente (o das ações sobre a linguagem – ou epilingüísticas), ocorre uma reflexão sobre as formas lingüísticas, no intuito de ajustar o produto obtido à intenção do texto. O interlocutor, nesse momento, é ainda o texto, mas, diante da impossibilidade de o aluno lograr êxito no ajuste pretendido, serão interlocutores o professor e/ou material de consulta. Nas ações epilingüísticas, pode inclusive entrar alguma metalinguagem, pois as observações feitas passam a ter sentido para o aluno. Como já observamos, podem ser necessários ajustes não só nas formas lingüísticas, mas também, se essa for a conclusão a que se chegue, no reconhecimento das intenções do texto. Tudo o que for compreendido dessa

maneira, fruto de uma experientiação, passa a fazer parte da consciência lingüística do aluno.

Assim, criar um texto (produzindo-o de fato, ou interpretando texto de outrem) é transformar **um evento em objeto de reflexão**. É interrogá-lo. Do mesmo modo, um texto produzido deve levar-nos a interrogar um evento, pois é a partir dessa interrogação que ampliaremos nossa consciência sobre o mundo. No exemplo do rei egípcio acima referido, imediatamente somos levados a indagar porque ele só chorou diante da visão do escravo. Saliente-se o fato de que na escola os textos, porque estão condenados a restringirem-se a si próprios, não geram essa interrogação, cuja função é desencadeada e mantida pelo professor. Isso nos remete novamente à fala de Bakhtin: *“A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”* (1981: 95). Nesse sentido, não basta ser palavra para ser signo: é preciso ser texto. É no texto que as palavras passam a constituir signos. Tematizar (criar um texto) obriga imediatamente a relacionar eventos (na sua manifestação natural ou mediados por algum tipo de representação – icônica, escrita, falada) com outros eventos. Essa seria uma das etapas da leitura.

A outra seria transformar **a parte verbal de um texto em objeto de reflexão**. Na escola, ela confunde-se com a interpretação do texto. Além de que é sempre influenciada pela intenção escolar de avaliar o desempenho escrito, que se sobrepõe a qualquer preocupação com o sentido.



A abordagem da língua na escola da forma como a defendemos, resguardadas as finalidades do ensino, é coerente com a abordagem proposta por Bakhtin para o estudo da língua:

*A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.*

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (1981: 124)

A ênfase deve dar-se no que está fora da linguagem, mas que lhe é constitutivo (as condições de produção e o resultado). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, enfatiza-se que é preciso levar o texto do mundo para a sala, mas isso pode ser também um problema, porque o texto entra nesse universo com a atenção voltada para si. É preciso levar à sala de aula **situações** do mundo onde os textos podem desempenhar papéis. A finalidade do ensino é **acionar** (e não **falar sobre**) mecanismos básicos para significar: estabelecer relações, fazer inferências etc., já que “*todo pensar envolve percepções, expectativas, inferências, generalizações, descrições e juízos*” (Olson, 1997: 296). A tônica na escola é que se textos são fonte de sabedoria e prazer, é preciso ensiná-los para que o aluno obtenha isso. Acaba que o aluno **tem** de aprender textos. **Conhecer** deixa de ser uma fonte de saber para tornar-se uma obrigação. Todos temos obrigação de

termos prazer via leitura e fazer bons textos em todas as instâncias. Essa cobrança ainda assombra a prática de textos na escola. É preciso transformar o trabalho com textos em fonte de solução de problemas, e não no problema em si. O professor tem de se transformar naquele que ajuda a resolver o problema, não no que causa problemas. O professor tem de se transformar em interlocutor, não em instituir-se como tal. Mudam-se, assim, de uma só vez, as relações dos alunos com os textos e com o professor, aí sim legítimos interlocutores.

A escola tem procurado criar situações em que isso ocorre. Os PCN defendem que:

Para aprender a ler é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler – **com os textos de verdade**, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura.

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda dos já leitores, aprender a ler pela prática da leitura. Trata-se de uma situação na qual é necessário que o aluno ponha em jogo tudo que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma *situação de aprendizagem*. Essa circunstância requer do aluno uma atividade reflexiva que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias de resolução das questões apresentadas pelos textos. (1997: 56. Grifo nosso)

Há que se ter o cuidado, no entanto, de não falsear o processo de interlocução, criando situações em que os alunos têm de escrever para empresas e jornais sem que tenham uma resposta; ou fazendo exposições de histórias ou poesias que tenham produzido sem que isso gere reações verdadeiras nas pessoas (pais participando de exposição de poemas vão “gostar” de tudo). Assim, a criança não tem um parâmetro para avaliar seu desempenho e não vai conseguir descobrir

o que não sabe. Situação semelhante é elaborar um currículo e uma carta solicitando emprego que será encaminhada a alguma empresa real. Se não houver uma resposta (também real) da empresa, acaba-se não criando as situações de aprendizagem que se pretendia. O texto que sai da escola já é um texto produzido, com a ajuda do professor, dentro das características formais aceitáveis (impostas pela escola). O aluno não fez uma reflexão autônoma sobre como deveria realizar a atividade e quais os efeitos da decisão que teria tomado. Há que se preservar, portanto, a especificidade da escola, para não transformá-la, incorrendo no mesmo equívoco do fazedor de mapas do escritor argentino Borges, na rua ou num bar em que se vai para conversar, nem em locais onde se imitam as formas dos textos que normalmente seriam produzidos em situações reais. A escola tem de saber até que ponto pode confundir-se com a dinâmica social. A partir do conhecimento das características básicas da linguagem, cabe ao ensino criar situações que possibilitem o contato monitorado com os discursos de escrita na sua manifestação o mais próxima possível das condições legítimas de produção, sem o ônus que recairia sobre o falante em situações reais. Portanto, cabe à escola preservar sua especificidade sem se constituir na absoluta e inócua artificialidade. Não se trata de reproduzir as situações reais, para o aluno ir se “acostumando” com elas e reconhecê-las mais tarde (afinal, esse nada mais é do que o objetivo tradicional aplicado a um outro conteúdo), mas colocá-lo diante de situações que ele deverá equacionar. Assim preparado, o aluno estará apto a enfrentar qualquer situação com que se depare no futuro, que ele não vai simplesmente “reconhecer”, mas compreender.

Esta tem sido a causa da dificuldade de compreensão da linguagem na escola: as atividades que são dadas aos alunos não lhes permitem selecionar o sentido mais pertinente para a ocasião, porque lhes são negadas a avaliação das condições de produção – em que ele reconheceria intenções, ainda que hipoteticamente, em alguns casos, que lhe indicariam um caminho a seguir – e condições de avaliar o resultado das escolhas que fez. Devolver a palavra ao aluno, nessa linha de raciocínio, é devolver-lhe o direito e as condições de tomar decisões acerca do sentido das palavras que emprega num processo de comunicação, em função, é claro, de uma intenção e de um produto resultante das decisões tomadas. É, enfim, devolver-lhe o poder de negociação do sentido dos textos com que vai se deparando. É importante salientar que as ações epilingüísticas, portanto, têm momento e condições específicas para ocorrer. Ignorar isso é extrair delas seu aspecto funcional, dirigido para um determinado fim (ação sobre o outro, no dizer de De Lemos), de modo que permita a tomada de decisões interpretativas.

Nessa perspectiva redefine-se o papel do professor. Ele não é mais produtor do conhecimento, nem repassador, nem interlocutor forçado. É um interlocutor legítimo, cuja legitimidade é garantida pela imersão do aluno num processo que lhe exige agir sobre o outro ou sobre o mundo através da palavra (falando, lendo ou escrevendo). O aluno elege o professor como interlocutor na busca de auxílio para ajustar o resultado de sua atuação às intenções do processo.

Falsear qualquer desses momentos é condenar o processo verbal (e a aprendizagem) ao fracasso, ou, na melhor das hipóteses, a um aprendizado mais dificultoso, que contempla menos pessoas. O professor não pode simplesmente se instituir como interlocutor. Será muito difícil fingir que quer conversar com o aluno

(sejamos realistas, não românticos). O professor é “escolhido” como interlocutor no momento específico das ações epilingüísticas. A reflexão sobre a língua não teria mais o cunho de exercício formal, para conhecer **n** formas de dizer a mesma coisa (se é que isso é possível) para usar mais tarde, mas um caráter funcional, isto é, apontando sempre para o casamento entre uma intenção e o resultado dessa intenção via ajuste no texto (sem perder de vista, portanto, as referências externas da linguagem, o seu **tema**).

Interpretar, como vimos, é mais do que ler um texto: é equacionar uma situação em que ocorre um texto. É, portanto, um processo que ocorre fora do texto, mas atravessa-o. Não fica nele: vai das condições de produção a um objetivo através do texto e volta a ele para os ajustes que se fizerem necessários. Ao concentrar-se no texto, a escola perde-o.

Nesse sentido, interpretar passa a ser uma ação que começa antes da parte verbal do texto (no contexto extralingüístico, incluindo as características do portador do texto), passa por este, para chegar a um resultado, que será, durante a interpretação, avaliado pelo próprio produtor do texto/leitor, decorrendo daí dois procedimentos: a decisão de que ele é satisfatório, encerrando a interpretação, ou, se considerado insatisfatório, a promoção de ajustes para adequá-lo às intenções que geraram a produção/leitura. O que tem confundido os educadores, é o fato de que, no caso da oralidade, esse movimento de volta é mais constante, pois há uma série de indícios imediatos que o interlocutor “devolve” ao falante, que o levam a fazer ininterruptas avaliações de sua atuação sobre o outro. Quando se trata da escrita, contudo, a escola atropela esses momentos. Ou começa já no texto (o mais comum), ou detém-se no texto, quando não faz ambas as coisas: começa e acaba

no texto. A avaliação do resultado cabe sempre ao professor. O aluno nessa situação é incapaz de avaliar o resultado de sua atuação, porque não sabe quais as intenções do processo instaurado (ou melhor, sabe: avaliar o texto em si, não a atuação através do texto). O que resta ao aluno é a impressão de que chegou no meio da conversa ou saiu antes do final, ficando, em ambos os casos, sem nada entender.

A linguagem só é “visível” numa ação entre interlocutores. Se não configurarmos uma ação, não teremos linguagem, portanto, não estaremos diante do objeto de ensino. Assim, o ensino há que elaborar atividades para instauração de um discurso. (O trabalho, como tem sido feito, chega no máximo até aí, a instauração). A partir da instauração resulta um produto. Esse produto é quem vai desencadear o processo interlocutório com o professor. Portanto, a escola pára onde deveria de fato começar. Avaliando o produto que obteve com sua ação verbal, o aluno tira conclusões sobre seu desempenho. O professor vai servir de espelho para ajustar o sentido que o aluno persegue. Assim, uma vez desencadeado o processo interlocutório (necessidade de o aluno negociar sua atuação com uma fonte provável de “soluções” – o professor), o aluno vai desencadear outra característica básica da linguagem: as ações epilingüísticas. O aluno, nesse momento, torna-se receptivo a esse tipo de reflexão, orientado por um objetivo bem definido que o ajuda a selecionar os sentidos daquilo que ouve/lê e fala/escreve.

A seguir, à luz das reflexões até aqui feitas, vamos procurar analisar como as coisas se dão no espaço escolar.

## 2.4 O difícil diálogo

Na escola, o que é feito com o resultado do trabalho do aluno? É transformado em pretexto para aula de adequação à norma padrão, ou de argumentação, ou de progressão, ou de uso dos relatores etc., perdendo-se de vista, na maioria das vezes, a intenção que o gerou. As ações epilingüísticas não podem interromper o processo, suspendê-lo, para a apresentação de opções. Devem, necessariamente, continuar intrinsecamente ligadas ao processo que gerou o produto e a própria ação epilingüística, para não acabarmos, como alerta Britto, exercitando “*a linguagem para depois*” (1997: 110). É preciso lembrar, repita-se, que “*a consciência lingüística dos sujeitos falantes não tem o que fazer com a forma lingüística enquanto tal, nem com a própria língua como tal*” (Bakhtin, 1981: 95).

O que se tem visto é que a reflexão sobre a linguagem tem sido mal ajustada na escola, ou seja, as atividades que são propostas respeitam as características básicas da linguagem até um certo ponto, a partir do qual voltam-se às práticas tradicionais de tratamento da língua. Insistimos aqui que a reflexão sobre a língua (finalidade da escola na disciplina de língua portuguesa) tem de ser fruto da experiência do aluno.

O exemplo a seguir foi retirado do documento preliminar que norteou o texto final dos Parâmetros Curriculares Nacionais no tocante ao ensino de língua portuguesa. Ainda que esse trecho não figure na versão final do documento, decidimos utilizá-lo para ilustrar nossas observações, uma vez que as orientações nele contidas estão presentes em todo o documento.

Assim, se, ao final de um processo de produção de cartazes para esclarecimento do público sobre a necessidade da coleta seletiva do lixo, a maioria deles disser apenas “*Jogue o lixo no lixo!*” ou “*Conserve sua cidade limpa!*”, o professor, certamente, constatará uma inadequação do texto em relação à finalidade da campanha. Não é possível esclarecer sobre a coleta seletiva apenas solicitando às pessoas que conservem a cidade limpa. A coleta seletiva vai além disso. Uma necessidade, portanto, se coloca: a de se revisar os textos **tornando-os mais adequados**. No entanto é fundamental que se investigue a relação entre o produto obtido e as intervenções realizadas durante o processo: as crianças tiveram acesso a outros textos desse gênero, **reconhecidamente de boa qualidade**, para poder utilizar como referenciais?; foi realizada uma mediação adequada entre crianças e esses referenciais para que se pudesse aprender com eles?; as crianças puderam perguntar coisas sobre o seu trabalho e obter respostas satisfatórias, que as (sic) permitissem aprender?; a quem puderam perguntar?; puderam voltar ao seu trabalho para refazê-lo depois de obter as respostas?; trabalharam sozinhas ou em grupo?; havia bons informantes disponíveis?... A resposta a essas, entre outras perguntas, pode possibilitar ao professor uma reorganização das atividades educativas, de maneira a poder contribuir para uma aprendizagem sempre mais efetiva. (1997, p. 34. Grifo nosso)

De acordo com Britto, o processo de construção do sujeito do saber e do fazer moderno pressupõe que o conhecimento seja, *“inexoravelmente, consequência da experiência individual, sendo regido pelo interesse que, no entanto, não se confunde com capricho, decorrendo de situações sociais concretas”* (1997: 25).

O que temos no exemplo citado, na verdade, é a experiência do professor antecipando e dirigindo a reflexão sobre a língua. Tudo o que seria gerado a partir da análise dos efeitos dos cartazes no mundo (quando falamos em produto, não estamos nos referindo ao texto em si, mas às reações que esse texto produz) é posto de antemão, para garantir um “bom” produto. A preocupação da tarefa deveria ser: como levar o aluno a dialogar autonomamente com a tarefa? A resposta a isso é: propiciar-lhe a testagem da linguagem de que dispõe, como, aliás, foi todo o



processo de aquisição da linguagem oral. Em suma, reservar-lhe a prerrogativa de passar por experiências (vivências). É o que tornará todas as “correções” claras para ele. Com o tempo, esse comportamento diante da linguagem vai ser acionado automaticamente, caracterizando o leitor/autor proficiente.

Assim, antes de ensinar o discurso e as formas lingüísticas adequadas, é preciso estimular uma atitude diante dos eventos, que é fruto de experiências que a escola tem negado, substituindo-as pela experiência do professor. No exemplo acima, quem sabe que o slogan é ineficiente? Quem sabe que os referenciais são reconhecidamente bons? O professor, apenas. Além do mais, oferecer sempre referenciais “reconhecidamente bons” dispensa o aluno de preocupar-se em avaliá-los. A avaliação, como sabemos, faz parte da interpretação.

Novamente estamos diante de uma concepção de linguagem que acaba não tirando todas as conseqüências dos pressupostos em que se baseia. Isso provavelmente ocorre porque se deixa de considerar que a realidade fundamental da língua é a **comunicação**.

Como visão de linguagem com que trabalha, vamos encontrar nos PCN:

Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer **relações interpessoais anteriormente inexistentes**.

Essas **diferentes** dimensões da linguagem não se excluem: não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. **Também a**

comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele. (1997: 24-5. Grifo nosso)

Essa perspectiva admite que a representação e a regulação do pensamento não estabelecem “*relações interpessoais anteriormente inexistentes*”, função que caberia à comunicação. Do mesmo modo, quando afirma que “*também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo*”, pressupõe que é possível, sem a ação dialógica (sozinho, portanto), construir-se novos modos de compreender o mundo. Nessas duas assunções, reconhecemos a possibilidade de a linguagem poder ocorrer fora do espaço interpessoal.

Outros autores também partem dessa perspectiva. Britto, por exemplo, a fim de contrapor-se ao estruturalismo, salienta que a perspectiva que adota descarta, desde sua origem, a possibilidade de se ver a linguagem como um objeto exterior ao sujeito. Para tanto, fundamenta essa idéia em reflexão de Franchi sobre a linguagem, que reproduzimos a seguir.

Antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções e aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos nossas idéias. (Franchi, 1977: 25 apud Britto, 1997: 154)

Primeiramente, a abordagem do objeto nos termos em que é feita (antes de ser **para x** é **para y**) já sugere uma separação que nos leva a ver a língua como um sistema acabado. Para aceitarmos isso, temos de aceitar que a *elaboração*, a *construção do pensamento* e o *processo criador que organiza e informa* nossas

*idéias* são o último estágio de um processo qualquer. Mas a elaboração é para quê? Construção do pensamento sobre que bases? Organizar e informar nossas idéias sob que critérios e com que fim? Portanto, ver a linguagem sem se fazer essas perguntas é não acompanhar o processo até o fim. Elaborar etc. é com a intenção de nos situarmos aos outros e de nos situarmos a nós próprios diante dos outros e do mundo, a não ser que se aceite que elaboramos por elaborar, para mais tarde; que vamos construindo o pensamento sem um fim determinado, “para quando precisar”. Se assim fosse, como avaliá-íamos se a nossa elaboração, nossa construção do pensamento, a organização e informação de nossas idéias estariam fazendo sentido? Isso nos remete inapelavelmente à comunicação. Só somos capazes de avaliar o sentido do que fazemos ou pensamos pelo produto que resulta disso no mundo físico. Além do mais, se somos capazes de organizar nosso pensamento, é porque dispomos de signos, uma vez que *“fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem”* (Bakhtin, 1981: 36). Mas como *“a existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação [a comunicação social]”* (Bakhtin, 1981: 36), a realidade fundamental da linguagem é a comunicação social.

Se a ciência pode se alongar incansavelmente nessa discussão, com ganho até, pelo aprofundamento que surge do embate das idéias, no ensino isso tem efeitos negativos. Diga-se de passagem, a grande confusão parece residir no conceito de comunicação de que partem alguns autores. Geraldi, por exemplo, em cujas idéias Britto foi buscar sua concepção, reconhece basicamente três concepções: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como

instrumento de comunicação e linguagem como uma forma de inter-ação. Quanto à segunda concepção, diz o autor:

Esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. (1984: 43)

A linguagem como forma de inter-ação, seria uma extensão da concepção anterior:

**Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor**, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala. (1984: 43. Grifo nosso)

Que conseqüências poderiam advir de aceitarmos que antes de ser para a comunicação, a língua é para a elaboração? Diz Bakhtin:

Aventaram-se, e continuam-se a aventar, outras variantes das funções da linguagem, mas o que permanece característico é não uma ignorância absoluta, por certo, mas uma **estimativa errada das funções comunicativas da linguagem**; a linguagem é considerada do ponto de vista do locutor como se este estivesse *sozinho*, sem uma forçosa relação com os outros parceiros da comunicação verbal. E, quando o papel do outro é levado em consideração, é como um destinatário passivo que se limita a compreender o locutor. O enunciado satisfaz ao seu próprio objeto (ou seja, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador. **A língua só requer o locutor – apenas o locutor – e o objeto do seu discurso**, e se, com isso, ela também pode servir de meio de comunicação, esta é apenas uma função acessória, que não toca à sua essência. (1992: 289-90. Grifo nosso)

Os reflexos de se assumir que a comunicação não toca à essência mesmo da linguagem vão aparecer na metodologia. Como as concepções de língua e de ensino atuais fundam-se na interlocução, esse papel secundário da comunicação na linguagem engendra um pensamento que pode admitir tanto atividades que relevam o papel constituidor da interlocução sobre a linguagem quanto práticas que tomam a língua como um objeto isolado, que pode ser apreendido à revelia da voz do outro (que caracteriza, aliás, o atual modelo de ensino). Trata-se, como vimos, de idéias incompatíveis a partir de uma mesma concepção de língua. O que estamos querendo demonstrar é que a assunção de alguns pressupostos nos obriga a tirar todas as conseqüências que deles decorrem.

Referindo-se à proposta de ensino de língua de Franchi e Geraldi, diz Britto: *“É através do trabalho de cada membro que ela [a língua] se constitui e **torna possível também a comunicação**”* (1997: 154-5. Grifo nosso). Depreende-se disso que o trabalho de cada membro pode dar-se isoladamente, fora da esfera comunicativa, portanto, sem levar em conta o *outro* do processo. Isso nos leva a indagar o seguinte: se a língua não é um objeto exterior ao sujeito, como pode ser ela antes para a elaboração, se não se trata também de valorizar a subjetividade? Quando assumimos que *“ela [a língua] é constitutiva dos sujeitos que a constroem e reconstroem seguidamente em cada ato enunciativo”* (Britto, 1997: 154), não podemos assumir um instanciamento tanto dentro quanto fora do sujeito, mas no preciso instante da interlocução. É assim que renovamos nosso universo referencial (onde estão depositadas inclusive as formas lingüísticas), comprovando que a “língua” que estamos usando ainda é a mesma, ainda é produtiva. A afirmação de

que ela torna possível “*também a comunicação*” parece ir de encontro à assunção de que “*a língua é constitutiva dos sujeitos que a constroem e reconstroem seguidamente em cada ato enunciativo*” (1997: 154. Grifo nosso). Se antes da comunicação já existe uma linguagem para a elaboração, em que momento se daria o trabalho de cada membro? Essa perspectiva assume que a interlocução é o “*espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos*” (Geraldi, 1991: 5). Portanto, é durante a comunicação que isso acontece, quando o sujeito tem condições de verificar se a língua que usa ainda é a mesma, se ela ainda produz algum efeito, se ela lhe está permitindo situar-se no mundo. Deixe ela de comunicar, é abandonada, porque deixa de cumprir a função primordial, que lhe dá substância. Não se pensa: *vou usar a linguagem para me comunicar*; mas: *vou me comunicar*. Acabamos reificando as categorias que vamos criando para falarmos da linguagem, de modo que cada uma delas parece um objeto próprio, específico, que estabelece uma relação complementar com os demais. Linguagem e comunicação não são instâncias que possam ser pensadas separadamente, como finalidade ou possibilidade uma da outra.

Em Geraldi, a definição de *interação* é um prolongamento de *comunicação*, para fugir das limitações impostas pelo emprego desse termo em um uso específico. No conceito de Geraldi, a interação engloba a comunicação (aliás, um certo sentido de *comunicação*, veiculado pelos livros didáticos). Ele mesmo diz: é mais do que uma transmissão de informações de um emissor a um receptor; é uma ação inter-individual, é provocar uma reação. É mais do que ter conhecimento do que o interlocutor diz e ser capaz de repetir o que ele disse ou escreveu; é

apropriar-se do que ele diz. Na esteira de Bakhtin, é provocar-lhe “*ressonâncias concernentes à vida*”.

Temos, aí, portanto, uma preocupação (aliás, justificável) com a adequação científica de um termo. Nos outros autores, contudo, isso foi tomado mais literalmente, com conseqüências para os desdobramentos da concepção no ensino. A comunicação é tomada como uma instância à parte, ainda que se admita que “*essas diferentes dimensões da linguagem não se excluem*”. Admitir que ela não é fundamentalmente para a comunicação implica poder estudar a língua fora de um processo interverbal. Daí se poderem admitir exercícios de reescrita para mostrar **n** possibilidades de dizer, antepondo a experiência do professor à experiência do aluno.

## CAPÍTULO 3 CRUZANDO A PONTE

Porque a vida,  
A vida  
A vida só é possível reinventada.  
*Cecília Meireles*

Como esclarecemos na introdução, o que nos motivou a realizar este trabalho foi o desconforto causado pelas renitentes dificuldades dos jovens com relação ao seu **desempenho escrito**. Daí por que estarmos reservando um subcapítulo para tratar especificamente dessa modalidade, já que vimos tratando a língua indistintamente. Contudo, se estivermos corretos em nosso raciocínio, deveremos ser breves.

### 3.1 Para não perder de vista

Como é que faz pra lavar a roupa?  
Vai na fonte, vai na fonte  
*Lenine - Lula Queiroga*

Retomando as discussões até aqui, devolver a palavra ao aluno é devolver-lhe não apenas uma referência ao que ele disse/escreveu, mas fundamentalmente devolver-lhe a condição de negociador do sentido, com direito a revezar na interlocução. É facultar-lhe a possibilidade de participar do diálogo com perguntas suas, que atendam às suas dúvidas no momento, invertendo esporadicamente sua posição em relação ao professor, colocando-o numa situação em que tem de responder a uma dúvida surgida na mente do aluno. As ações epilingüísticas, portanto, não podem ocorrer nem antes nem depois, mas durante o processo de ajustamento intenção-resultado e sempre na perspectiva desse ajuste. Nesse sentido é que não se pode dizer de **n** formas, senão decidindo por uma



delas, que cumpriria determinada função, no momento em questão, melhor que as outras, por um motivo qualquer.

Para ser negociador do sentido, o aluno tem de ter condições de avaliar o resultado de sua ação com a linguagem (seja lendo, seja escrevendo), para acionar as ações sobre a linguagem, em que passa a ser negociador. A condição de negociador implica colocar em jogo todo o conhecimento de que dispõe, incorporando a essa bagagem os novos recursos negociados, como ocorreu durante a aquisição da linguagem oral. “Negociar” é ter poder de barganha. Ter poder de barganha é ter algo a oferecer. Esse algo a oferecer em cada situação de negociação de sentido é o referencial socialmente adquirido. É isso que colocamos em jogo em cada enunciação.

Frisamos também que o trabalho com a linguagem precisa passar a ser realmente um processo progressivo. Nesse sentido, não adianta deslocar o texto produzido pelos alunos da situação que lhe deu origem e passar a mostrar-lhes alternativas estruturais ou de formas lingüísticas. Se queremos “incrementar” a parte formal ou o conteúdo do texto, devemos propor alterações não diretamente **no texto**, mas **nas condições de produção** desse texto, que obriguem o aluno a rever as formas e o conteúdo de que se valeu no texto anterior. Normalmente, na escola, não se atua sobre as características básicas da linguagem, mas sempre diretamente sobre os textos. A escola quer, ao contrário da progressividade que a aquisição da língua pressupõe, antecipar o conhecimento. Vale lembrar aqui uma observação de Bakhtin que não podemos deixar de considerar quando pensamos em ensino:

Uma resposta fônica, claro, não sucede infalivelmente ao enunciado fônico que a suscita: (...) pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão

responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas nesse caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. **Os gêneros secundários da comunicação verbal, em sua maioria, contam precisamente com esse tipo de compreensão responsiva de ação retardada.** O que acabamos de expor vale também, *mutatis mutandis*, para o discurso lido ou escrito. (1992 : 290-1. Grifo nosso)

Como tentamos demonstrar, não são ações epilingüísticas diretamente que expandem o potencial discursivo dos indivíduos, como pensa a escola. Elas promovem a revisão das formas de que a pessoa já dispõe no seu universo referencial. O que de fato vai aumentar o potencial lingüístico do indivíduo é a capacidade de **avaliação do resultado da ação através da linguagem sobre o outro**, não sobre a linguagem. O resultado da ação sobre o outro é quem define a compreensão. Quando não ocorre, é subsidiada pela ação epilingüística, que vai ajustar a forma lingüística ao resultado da ação sobre o outro. Exercícios epilingüísticos só têm sentido nessa perspectiva.

A brevidade que prevemos para este subcapítulo vai por conta da interessante questão levantada por Pécora:

Em que medida os problemas de produção na modalidade da escrita não são apenas problemas de incapacidade lingüística em geral, ou seja, em que medida a produção de uma frase escrita é diferente da de uma frase oral. Ou ainda, de que forma as condições de produção da escrita intervêm na manipulação de **mecanismos lingüísticos básicos**, que são dados a qualquer falante nativo de uma língua em seus primeiros anos de vida. (1983: 22. Grifo nosso)

### 3.1.1 A negação involuntária da diversidade presumida

Vejamos, primeiro, como os que atuam no ensino têm entendido a aquisição da oralidade pela criança. Segundo Geraldi:

Do ponto de vista sociointeracionista da linguagem, a variedade lingüística que a criança domina, em sua modalidade oral, foi aprendida nos processos interlocutivos de que participou. E para participar de tais processos, a criança não aprendeu antes a linguagem para depois interagir: constituiu-se como o sujeito que é ao mesmo tempo que construiu para si a linguagem que não é só sua, mas de seu grupo social. Foram interações em sua família, em seu grupo de amigos, em seu bairro e mesmo interações com os meios de comunicação de massa, como rádio e televisão. Nestes processos interlocutivos é que a aprendizagem se deu, e antes deles não havia uma linguagem a que tivesse que, não produtivamente, aceder. Ao contrário, nas interações de que fez parte, seu trabalho foi também constitutivo desta linguagem: negociou sentidos, incorporou a seus conhecimentos prévios novos sentidos, constituiu-se como interlocutor, escolhendo estratégias de interação. E compreendeu as falas dos outros. (Geraldi, 1996: 38-9)

Pécora, no entanto, lembra que, com dois anos:

A criança já diz algumas palavras, mas, curiosamente, não escreve nada. E, se a criança aprende a falar sem nenhum cuidado especial, a não ser o de colocá-la em contato com falantes, o mesmo não acontece em relação à escrita, que **resiste vigorosamente a qualquer desabrochar espontâneo**, e, não raro, não desabrocha jamais. Quer dizer, para começar a traçar as diferenças: entre a criança e a escrita existe a escola. Entre a capacidade de linguagem mais geral e o desempenho efetivo de um sujeito na escrita existe um processo escolar de aprendizado dessa modalidade. (1983: 22-3. Grifo nosso)

Diante dessa “resistência vigorosa”, a escola passou a agir como se a única forma de aprender a escrita fosse através da reflexão sistemática sobre essa modalidade, e como se lhe coubesse exclusivamente o papel de provocar essa reflexão, induzindo o aluno “a *adquirir concepção racional do que já sabe por hábito*,

e repete maquinalmente” (Geraldi, 1991: 120). Como esse “processo escolar” tem falhado, é preciso, como sugere Pécora, “verificar o que se deve às condições históricas” desse aprendizado (1983: 23).

Retomando proposição de Pécora, é preciso ver “de que forma as condições de produção da escrita intervêm na manipulação de mecanismos lingüísticos básicos”. Para entendermos esses “mecanismos básicos”, recorreremos à importante noção de enunciado, de Bakhtin. Assim se manifesta o autor:

O acabamento do enunciado é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) *tudo* o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do locutor. É um acabamento totalmente específico e que pode ser determinado por meio de critérios particulares. O primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a *possibilidade de responder* – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem). Esse critério vale tanto para a curta pergunta banal, por exemplo: “Que horas são?” (pode-se respondê-la) ou para o pedido banal ao qual se pode aceder ou não aceder, quanto para a exposição científica, com a qual se pode concordar ou discordar (total ou parcialmente), e para o romance (no âmbito artístico), sobre o qual se pode formular um juízo de conjunto. É necessário o acabamento para tornar possível uma reação ao enunciado. **Não basta que o enunciado seja inteligível no nível da língua.** (1992: 299. Grifo nosso)

Essa idéia é secundada por Pécora: “É possível dizer que a unidade de um enunciado escrito é invariavelmente uma função de todo o enunciado efetivamente produzido e não apenas uma função da produção selecionada sucessivamente pelo presente da enunciação” (1983: 57).

Se na fala o processo é mais dinâmico e imediato, na escrita é preciso passar pelo final do texto para então responder a ele. Não é à toa que Bakhtin coloca um romance inteiro com o mesmo *status* de uma réplica do diálogo oral:

ambos são enunciados. Acerca disso, diz o autor: *“Por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, **só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo**”* (1992: 281. Grifo nosso).

Os textos trabalhados na escola, porque considerados com o propósito único de reflexão lingüística, não definem o momento de o aluno tomar a palavra para dar-lhes uma resposta. Antes, não permitem uma resposta, estando, portanto, no mesmo nível da oração. Assim, o aluno não entende os tipos de texto que lhe estão sendo ensinados.

O comportamento do aluno diante do texto deve ser o de definir estratégias de abordagem próprias da escrita. Normalmente, esse papel tem ficado a cargo do professor. É ele quem decide o que os alunos devem saber sobre cada tipo discursivo, encaminhando-os diretamente a esses pontos.

Como resultado dessa reflexão (forçada) sobre a linguagem, o aluno não interage com a escrita, mas com o professor, sobre a escrita. O aluno não avalia o produto do texto completada a sua leitura, mas vai “interpretando” os textos em partes, como se elas tivessem significados próprios, que se somam no final (como se faz com as orações). Basta analisar algumas das atividades mais frequentes. Lê-se um texto e o primeiro passo é fazer levantamento do vocabulário. Depois, reconhecimento da idéia central, interpretações de algumas passagens, com transposição de algumas partes para outras linguagens. Por fim, questões lingüísticas consideradas mais complexas (e tidas como chaves para a compreensão), que já foram tão somente questões gramaticais e hoje incluem

reconhecimento de recursos coesivos – popularizando termos como *dêiticos* e *anafóricos*, tipos de discurso etc.

O tratamento que é dado aos textos levados à escola não estabelece interlocução entre **eles e os alunos**. A maioria dos alunos, assumindo um comportamento já característico (e alimentado) pela escola, passa os olhos pelo texto e espera o fatiamento deste – regra geral de interpretação. Não dialoga com; dialoga sobre. Os textos não entram cumprindo suas respectivas finalidades (motivo até de sua presença ali), mas tão somente a finalidade escolar de reflexão sobre a linguagem.

Não estamos descartando com isso, saliente-se, a necessidade de reflexão lingüística – aliás, ela é parte constitutiva da linguagem, uma de suas características básicas. O que falta considerar de modo especial é o momento em que essa reflexão é desencadeada.

Assim, é de se perguntar se, dando-se a aquisição da linguagem oral pela participação da criança em processos interlocutivos por meio dessa modalidade, não se daria a aquisição da escrita da mesma forma, ou seja, a pessoa passando por processos interlocutivos com textos escritos? É para o que apontam diversos autores. Pécora entre eles:

O terceiro tipo de problema, relativo a empregos lexicais inadequados, refere-se exatamente a *uma sobreposição às condições específicas de produção da escrita de uma concepção de escrita que é veiculada pela escola*. Isto é, refere-se a uma imagem histórica das condições de produção que está presente no processo de aprendizado da escrita e que atua sobre o desempenho do virtual produtor. Essa imagem histórica que dá origem ao problema revela sobretudo a existência de uma contradição no próprio processo escolar que deveria conduzir o aluno ao aprendizado da escrita. Em vez disso, *ele gera uma falsa condição de produção da modalidade*, uma falsa necessidade de expressão erudita que apenas dificulta a efetivação do

aprendizado. (...) esse processo escolar contraditório acaba operando uma redução das virtuais relações entre sujeito e linguagem. (1983: 45)

O falseamento das condições de produção está na raiz da maioria dos problemas apresentados pelos alunos com relação à escrita.

Tem-se caracterizado hoje como orientação básica dos trabalhos escolares a tipologia textual, determinada pela finalidade de cada texto. Contudo, ao introduzir os textos em sala de aula como fim e não como meio, a escola abstrai-lhes as respectivas intenções, imprimindo-lhes a própria. Assim, textos informativos na escola não têm a função de informar, o mesmo acontecendo com os demais tipos. Marcadamente, a sua ocorrência em sala de aula deve-se a outros propósitos. Impossibilitados de atribuir significados a um texto em função da finalidade para a qual ele foi escrito, o aluno não consegue interpretá-lo. Assim, embora pense estar ensinando diferentes tipos de texto, a escola, agindo dessa maneira, está ensinando apenas um: o escolar, que só adquire algum sentido dentro da escola (basicamente, cumpre a função de conteúdo que será objeto de prova).

Os alunos, via de regra, recebem textos das mãos do professor e esperam instruções sobre como devem proceder. Vê-se muito pouco interesse dos alunos em dar sentido aos textos por iniciativa própria, até porque não lhes são garantidas as condições básicas para tal. Um texto, como dissemos, apresenta a princípio múltiplos sentidos, sendo necessário, a fim de podermos estruturar alguma reação a ele, que tenhamos uma finalidade que nos oriente na seleção de sentidos mais pertinentes para cada ocasião. É preciso ir ao texto como "documento" (termo tomado, aqui, como *tudo aquilo que atesta a existência de um sentido*).

Vem a propósito uma analogia do Padre Vieira, cuja sinuosidade discursiva não prejudica a simplicidade e a precisão do raciocínio a respeito do funcionamento da linguagem: *“O rústico acha documentos nas estrelas para sua lavoura e o mareante para sua navegação e o matemático para as suas observações e para os seus juízos. De maneira que o rústico e o mareante, que não sabem ler nem escrever, entendem as estrelas; e o matemático, que tem lido quantos escreveram, não alcança a entender quanto nelas há. Tal pode ser o sermão – estrelas, que todos vêem e muito poucos as medem”* (s.d., p. 35-6). O rústico e mareante recorrem às estrelas atrás de orientação específica (por isso acham “documentos”). Buscam nelas uma forma de se **orientar** no mundo. Captam as estrelas em sua funcionalidade, interrogando o mundo através delas, isto é, querem saber o que as estrelas dizem do mundo e não de si próprias. Já o matemático interroga diretamente as estrelas, num processo sem fim, porque o número de sentidos que pode advir disso é imenso, sem que um objetivo determinado permita encerrar o diálogo iniciado. Interrogar diretamente o objeto é isso: elencar uma infinidade de sentidos potenciais, sem decidir por nenhum deles. Numa situação cotidiana, teríamos aí, no mínimo, um caso de “falta de objetividade”. Compreender significa selecionar o sentido pertinente a cada situação específica.

Voltemos ao exemplo acima. Ao mareante, que, com base em sua experiência, a interroga pensando numa direção, determinada estrela significa “Norte”. Ao rústico, que a interroga pensando num quadro climático, a estrela significa, com base em experiências anteriores, “Inverno”, por exemplo. O matemático, sem nada específico, querendo apanhá-la em sua totalidade, encontra dificuldade em interpretá-la (a estrela **pode** ser um astro luminoso que mantém



praticamente a mesma posição relativa na esfera celeste, e que, observado à vista desarmada, apresenta cintilação, o que a distingue dos planetas; dispõe-se segundo grupos localizados em regiões convencionalmente delimitadas de céu, as constelações; constitui o elemento fundamental da formação do Universo, agrupando-se em aglomerados, associações, correntes, grupos, galáxias; a olho desarmado o seu brilho aparente é definido pela magnitude; ou é uma estrela anã, ou uma estrela binária, ou etc.).

Nesse sentido, assim se manifesta Bakhtin:

Teoricamente, o objeto é inesgotável, porém, quando se torna *tema* de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um *intuito definido pelo autor*. (1992: 300)

Portanto, tanto no momento de lermos quanto no de produzirmos um texto, é preciso que um intuito oriente essa atividade.

Se encontra o norte seguindo a leitura que fez, o mareante conclui que entendeu aquele “texto”. Se não, procura determinar seu erro. Talvez se tenha enganado de estrela; se seguiu um conhecimento já obtido em outra estação do ano, talvez chegue à conclusão de que a estrela muda de posição de uma estação para outra etc. Ou seja, o objeto (estrela) torna-se objeto de reflexão, mas sempre sem perder de vista a sua intenção: determinar uma direção. Tanto o resultado satisfatório (encontrar o Norte) quanto o insatisfatório (não encontrar o Norte e procurar a causa do erro de leitura), vão atuando sobre o seu universo referencial e constituindo seu conhecimento sobre o mundo. O primeiro, confirmando sentidos; o

segundo, ampliando-os, reformulando-os, acrescentando-os, expandindo-os a outros campos, com base em novas experiências.

Da mesma forma age o rústico. Se se concretizar a sua previsão, ele interpretou corretamente, não necessitando voltar ao “texto”. Se tem dificuldade de encontrar uma explicação para a quebra de expectativa na leitura, pode recorrer a alguém para auxiliá-lo nessa tarefa, um especialista no assunto, que o ajude a interpretar. Até então, o diálogo se dava com o texto (a estrela) sobre o mundo. A partir da entrada em cena de alguém a quem se recorre atrás de informação, passa a haver uma interlocução sobre um texto sobre o mundo. Essa é a característica fundamental da escola. Ela na verdade se constituiu com essa finalidade.

Resumindo: rústico e mareante recorrem às estrelas atrás de orientação específica (acham “documentos”). Buscam nelas uma forma de se orientar no mundo. Captam as estrelas em sua funcionalidade. Interrogam o mundo através das estrelas. Já o matemático interroga diretamente as estrelas, num processo que não se encerra, porque apresenta múltiplas possibilidades, sem que uma aplicação imediata permita escolher uma delas e encerrar o diálogo naquele instante preciso. Interrogar diretamente o objeto é isso: elencar uma infinidade de sentidos sem decidir por um deles (= não compreender). Assim como também podemos dar um elenco de infinitas maneiras de introduzir a pasta Kolynos no texto de um aluno. Ou seja, é desconsiderar as características fundantes da linguagem (quer chamemos de intencionalidade ou de funcionalidade).

E aqui retornamos a um ponto que já abordamos anteriormente: o universo referencial, que só assimila informações quando associadas a um sentido. Aqui podemos também retomar um outro termo bastante utilizado, no nosso intuito

de definir o objeto do ensino: **interpretar** não é construir um sentido, mas descartar sentidos. As pistas dadas no texto, desde a situação e o portador do texto, vão definindo uma seleção dos sentidos possíveis que projetamos sobre ele. Compreender é selecionar o sentido que o autor privilegiou. O que nos permite tomar essa decisão sobre o sentido é justamente a intenção: sem ela, resta-nos uma gama infindável de sentidos possíveis. É o que faz com que o matemático de Vieira não “entenda”, porque não situa seu objeto (as estrelas) num contexto específico. Com isso, não pode decidir sobre um sentido dentre todos os que se lhe abrem à compreensão. O rústico, ao contrário, ao explicitar intenções, não só diminui a gama de sentidos como pode optar pelo que lhe parece mais pertinente àquele momento. O resultado de sua leitura vai demonstrar-lhe se a decisão que tomou foi correta ou não. Se não, ele é obrigado a selecionar outro; se sim, ele o incorpora à sua consciência e o aplica sempre que possível. Em alguns casos ele vai ter de rever esse sentido, e assim se vai dando a expansão de sua linguagem.

Voltando, alguns capítulos atrás, ao texto do menino que Geraldi tomou como exemplo, imaginem a extensão desse texto se ele incorporasse todas as perguntas que lhe poderiam ser feitas. A situação de produção proposta ao menino não especificava nada além daquilo que ele produziu, não havendo, portanto, nada a ser corrigido.

O que estamos querendo dizer é que o tipo de relacionamento com a escrita, que vem sempre mediado pelo discurso oral do professor (note-se que esse tipo de diálogo tem estratégias próprias), faz com que as estratégias do texto escrito não sejam assimiladas pelo aluno. Como bem observa Pécora, o falseamento das

condições de produção da escrita atua na **redução das relações entre o sujeito e a linguagem**, seja oral, seja escrita.

Foi assim que a escola se constituiu num espaço esterilizado, que não oferece nenhum perigo de contaminação para os alunos (contaminação pelos dialetos, que ele precisa **aprender** a respeitar – já que eles existem; contaminação por valores que não sejam politicamente corretos etc.); onde eles aprendem a ter “respeito” pela língua, mesmo que isso implique não usá-la; e assim por diante. Tudo na escola precisa ser explicado pelo professor, para que não seja mal assimilado. Nada entra ou sai sem passar por essa higienização.

Desse modo, onde a escola pensar estar ensinando a variedade, está ensinando apenas um gênero discursivo, de circulação limitada à instância que o engendrou: a própria escola. Daí a dificuldade de nossos alunos de transitar livremente para formas mais complexas de discurso, como aponta Faraco.

### 3.2 De um lado...

Como é que faz pra raiar o dia?  
No horizonte, no horizonte  
Lenine - Lula Queiroga

Depois de toda essa discussão, fica no ar uma grande dúvida (e dívida): é possível **concretizar em atividades** pedagógicas de sala de aula o que foi levantado com relação à língua sem descaracterizar o espaço escolar? Ou, por outra: é possível fazer com que as atividades de sala de aula cumpram as finalidades não apenas da escola, mas da educação num sentido mais amplo?

Como se procurou demonstrar até aqui, é no encaminhamento de atividades com a língua (mesmo na forma de textos) que se tem deixado brechas para que o normativismo imponha uma relação do aluno com a escrita que acaba por afastá-lo dessa forma de expressão. Mesmo resgatando o texto – cobrança de muitos autores – ainda não garantimos ao aluno a presença legítima da língua. Diz Britto:

Fundamentalmente, a crítica reformadora indica que a preocupação com o ensino de determinada teoria gramatical e sua respectiva metalinguagem e a valorização absoluta de uma modalidade lingüística no ensino fizeram com que a escola esquecesse, progressivamente, aquilo que é fundamental no exercício da língua: o texto. A escola abandonou o texto. Trazê-lo de volta para a sala de aula significa desviar o foco de atenção e pensar a língua em suas condições efetivas de uso. Nesta perspectiva, ensinar a gramática seria pensar a língua tal como ela é exercitada e avaliada em sociedade. (1997: 102)

O mesmo autor, no entanto, já concluíra:

É ilusão crer que o “desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor)”, entendida como “a capacidade do usuário de usar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (Travaglia, 1996: 17) decorra de uma adequada educação lingüística em que se apresentam aos alunos as diversas modalidades e situações de uso da língua. Seria mais correto dizer que a competência lingüística é resultado e não condição de acesso à informação e ao discurso. (1997: 93-4)

Dá a importância de se preservarem os mecanismos básicos da linguagem, para não se cair no engano de fazer exatamente o que vem criticado no excerto: apresentar as diversas modalidades e situações de uso da língua, descrevendo as características dos respectivos textos, para que os alunos sejam capazes de reconhecê-los e reproduzi-los. A escola tem encontrado dificuldade

para fugir dessa redução. As atividades acabam tendo por finalidade o texto, não uma ação no mundo. Fica, portanto, a grande pergunta que se vai tentar responder neste capítulo: de que forma devem os textos comparecer à sala de aula sem que acabem recebendo o mesmo tratamento que caracterizou os trabalhos de análise calcados no estudo da oração? Para começarmos a responder a essa questão, recorremos a Bakhtin:

A oração, como unidade da língua, não consegue condicionar diretamente uma atitude responsiva ativa. É só ao tornar-se **enunciado completo** que adquire tal capacidade. Uma oração pode substituir um enunciado acabado, mas nesse caso, como já vimos, encontra-se completada por uma importante série de fatos não gramaticais que lhe **modificam a natureza**. É isso que acarreta uma aberração sintática de um tipo especial: ao analisar uma oração isoladamente, fora de seu contexto, esta é **conceitualizada** até tornar-se um enunciado completo; em consequência desse fato, a oração atinge o grau de acabamento que a torna apta para suscitar uma resposta.

A oração, assim como a palavra, é uma unidade significante da língua; por isso, considerada isoladamente – por exemplo, “Saiu o sol” –, é totalmente inteligível, ou seja, compreendemo-lhe a **significação lingüística**, a **eventual** função num enunciado. Não obstante, é impossível adotar, a respeito dessa oração isolada, uma atitude responsiva ativa, a não ser que saibamos que o locutor, mediante essa oração, disse *tudo* o que queria dizer, que essa oração não é precedida nem seguida de outras orações provenientes do mesmo locutor. Mas assim, já não é uma oração e sim um enunciado com todos os seus direitos, composto de uma única oração – ele está enquadrado e delimitado pela alternância dos sujeitos, sendo o reflexo imediato da realidade (situação) transverbal. Tal enunciado pode receber uma resposta. (1992: 306. Grifo nosso.)

Tal acontece com os textos em sala de aula: compreendemos-lhes a “significação lingüística, a eventual função num enunciado”, mas não podemos tomar nenhuma atitude com relação a eles. Não estamos, pois, diante de enunciados, mas de simples objetos de estudo, que, para tal fim, preservam tão somente sua realidade objetiva. Tanto que o professor tem de impor como tarefa a

produção de algum tipo de resposta a esses textos. Por si sós, eles não geram atitudes responsivas. Eis a natureza da dificuldade de nossos alunos em compreender a escrita: é-lhes difícil atribuir significados às formas lingüísticas, devido ao fato de que eles não têm intenções que lhes sirvam de orientação na tarefa de escolha dos recursos para compor o sentido do texto.

Vimos que o esforço da escola, acompanhando uma visão cientificista de língua, procura transformar o que é realidade viva em unidades discretas, a fim de poder explicá-las, **treinando** o aluno. Assim, acaba sendo treino a maioria dos conteúdos que são ministrados na escola, de um jeito ou de outro, revestidos que são de um caráter de gratuidade (ou seja, o aluno não se responsabiliza por eles). Acaba que o texto recebe na sala de aula o mesmo tratamento dispensado à oração. Por isso, para fugir dessa deturpação do processo lingüístico, é preciso que as atividades se estruturem em torno de **enunciados**. Isso implica, em primeiro lugar, fazer com que as motivações para escrever **percam seu cunho eminentemente escolar**. Segundo, que, por si sós, gerem respostas (ainda que não verbalizadas de nenhuma forma).

Mas, para que um texto gere respostas (reações), é preciso haver perguntas prévias. É nesse sentido que se deve resgatar na escola o modo natural de se ir a um texto: atrás de respostas a perguntas que a simples presença de um texto num ambiente qualquer provoca. Ressalte-se, contudo, que as perguntas devem partir do aluno (leitor).

Em Geraldi (1991: 170), lemos que “não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu”, numa referência, talvez, às indagações que o conteúdo do texto nos despertaria. Note-se que nesse caso já estamos

centrando a leitura no texto em si, desconsiderando as **condições concretas** em que ele se encontra.

Pelo que já discutimos até aqui, na verdade, são perguntas (indagações, no seu sentido filosófico) que nos encaminham à leitura. É a necessidade de nos localizarmos, de entendermos nossa posição relativa num determinado contexto que nos leva a dialogar com os “sinais” que compõem esse contexto. Como salienta Britto, o discurso de uma pessoa “*evidencia como o sujeito da linguagem agencia os recursos expressivos disponíveis na língua em função das imagens que faz da língua, da **situação** e de si mesmo e de seu interlocutor*” (1997 : 70. Grifo nosso).

A primeira dessas perguntas, sem dúvida, interroga a própria presença do texto: *que faz um texto com essas características (reportando-nos ao tipo de portador, com relação tanto à forma do texto – uma carta, um livro etc. – quanto à pessoa que o apresenta – um vendedor, um professor etc.) no local onde nos encontramos?* Uma vez definidas as finalidades desse texto e a sua adequação ao ambiente, já nos consideramos aptos a responder. No entanto, se o que ocorre é um estranhamento, causado pelo desacordo entre o gênero do texto e a situação concreta em que ocorre, ou constatamos a insuficiência da resposta que demos, voltamos ao texto para encontrar a razão disso, aprofundando a leitura. É preciso levar em conta o que já discutimos nos capítulos anteriores sobre o texto transformar-se em objeto de reflexão: é preciso garantir que o resultado da leitura (o jogo de intencionalidades entre autor e leitor) seja passível de avaliação pelo leitor/aluno, para que este volte ao texto a fim de avaliar os sentidos que deu às formas lingüísticas, no caso de detectar eventuais falhas na satisfação de suas expectativas.



Portanto, há perguntas prévias, sim, senão diretamente ao texto, ao porquê de o texto estar onde está. Essa expectativa, que nos encaminha espontaneamente à leitura, não ocorre na escola: o aluno não tem de fazer esforço para dar sentido à situação; apenas aguardar as orientações que o professor dará.

Um relato de Jean Foucambert ilustra bem ambas as perspectivas que analisamos até aqui (a esterilidade da visão escolar de língua e a produtividade do processo legítimo, que passa a fazer parte de uma cadeia, com desdobramentos inesperados, que de fato nos levam a **refletir sobre o que dissemos ou fizemos**).

Narra Foucambert um episódio ocorrido num colégio francês que dispunha de um jornal interno, diário, sobre a política de leitura desse colégio. Em certa oportunidade, um professor propôs como tarefa a seus alunos escrever uma redação sobre o racismo. Pediu então ao jornal que publicasse uma dessas redações, cujo resultado achara interessante. Seu pedido foi recusado e, no dia seguinte, o jornal publicou um artigo expondo as razões da recusa. Entre as razões, alegava que não se tratava de uma opinião propriamente, mas de uma tarefa escolar, sugerindo ao professor que procurasse outros meios de publicá-la.

Em reação ao texto do jornal, que na verdade estava contestando a lição de casa sob a forma de redação como instrumento para ensinar alguém a ler e a escrever, surgiu uma quantidade enorme de escritos, tanto de alunos quanto de professores. Estes, posicionando-se contra ou a favor do uso da redação, reprovando a atitude do jornal por tornar públicos desacordos entre os docentes sobre questões pedagógicas. Aqueles, para marcar seu papel nessa polêmica: dizer que fizeram apenas o que lhes tinha sido pedido que fizessem (uma redação sobre racismo).

O que gostaríamos de salientar nesse episódio é justamente a dinâmica do processo que sucedeu à recusa pelo jornal da redação sobre o racismo. O comportamento do professor que pediu a redação é exemplar do comportamento de grande número de professores: depois de debates, interpretações de textos sobre determinado assunto, **pede-se** aos alunos (o que na escola, como vimos, significa **impõe-se**, já que a recusa em fazê-lo implica perda de conceito) a produção de um texto sobre o assunto ou dentro do modelo discursivo que foi trabalhado (informativo, dissertativo etc.). A discussão que vai dar subsídios aos alunos para compreenderem o assunto estudado e se manifestarem sobre ele fica condicionada à **solicitação de um texto**. Por si só, a atividade não tem a capacidade de desencadeá-la.

Voltando ao relato de Foucambert, se a redação do aluno tivesse sido publicada pelo jornal do colégio, como “prêmio” ao trabalho mais interessante na opinião do professor, a farsa escolar teria sido consumada e simplesmente não se falaria mais nisso. A recusa, no entanto, trouxe o texto para a cadeia viva das relações sociais, gerando uma sorte de reações, todas passíveis de resposta. As reações inesperadas são uma fonte riquíssima de motivos para reflexão lingüística, porque nos contrapõem possibilidades de leitura que deixamos de levar em conta quando elaboramos nosso texto. Saliente-se que mesmo os alunos sentiram-se compelidos a escrever para justificar sua posição na polêmica, gerando reações diversas nos colegas.

Essa “segunda parte” do relato, a partir da recusa do jornal, caracteriza o tipo de atividade que defendemos como produtiva: a que, por si só, gera uma

**necessidade** de resposta (atitude responsiva ativa, no dizer de Bakhtin), implicando a leitura e a produção de textos.

Foucambert arremata:

A diferença entre o racismo e a redação sobre o racismo que o jornal não aceitou publicar é que do racismo podemos sempre falar de maneira genérica, com idéias generosas, pois não estamos implicados no assunto e podemos dizer coisas que sabemos que é preciso dizer. No caso da redação, falava-se sobre um tema no qual estavam todos envolvidos, em níveis diferentes. Três níveis diferentes, pelo menos: será que se aprende a ler fazendo redação? Será que os professores, que são adultos, têm o direito de revelar seus desacordos diante das crianças? Será que se pode tomar atitudes individuais diante das regras estabelecidas? E mais: deve-se tentar sair dessas situações individualmente, ou que papel se pode desenvolver coletivamente para fazer evoluir a situação geral? Para produzir esses textos, há necessidade de referências de outros textos, saber manipular a argumentação. Então somos obrigados a recorrer aos textos não porque adoremos ler, mas pela necessidade de dominar técnicas de linguagem escrita, para, de algum modo, reutilizá-las no nosso próprio texto. (1993: 26)

Ou seja, para que se escreva um texto, concorre o ato de volição, determinado por alguma intenção que se tenha, cuja satisfação passa pela produção/leitura de texto(s). Esse raciocínio está em consonância com o que defende Pécora: “(...) o processo escolar procura destacar a escrita do uso efetivo da linguagem, quando tende a alienar a sua prática de uma atividade e de um empenho pessoal (...)” (1983: 72).

Aproveitando a referência que surgiu no relato de Foucambert ao fato de a redação não constituir um instrumento apropriado para se ensinar a escrever, façamos uma rápida apreensão do espaço escolar para tentarmos entender melhor o que aí ocorre.

A sala de aula tem coordenadas no espaço e no tempo, constituindo uma situação concreta que remete a uma esfera específica da atividade humana. Ora, se

cada uma das esferas da atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, então a escola tem o seu gênero discursivo próprio.

Para atender as suas finalidades específicas, cada gênero discursivo caracteriza-se por seu momento temático, pelo estilo que privilegia e pela construção composicional com que se apresenta. Não é difícil esboçar o gênero discursivo da escola. Especificamente no ensino de língua materna, quanto às finalidades, todo texto converte-se na escola em objeto de estudo da língua. As intenções de todos os textos, quaisquer que sejam suas finalidades originais, serão ignoradas (no sentido de que não se reagirá a elas), a fim de ser incorporada a finalidade escolar. Claro que, de um modo ou de outro, “estudamos” a língua sempre que interpretamos um texto, mas esse estudo, salvo a situação de sala de aula, não é a intenção-fim.

Quanto ao momento temático, embora os textos variem os assuntos de que tratam, prevalece a abordagem que caracteriza o gênero escolar: a ótica lingüística, ou seja, enfoca-se não o que o texto diz, mas como o texto diz. O tema é sempre a língua, não importa o assunto que originou o texto.

Com relação ao estilo, privilegia-se nos textos produzidos pelos alunos o padrão culto, independentemente do gênero discursivo trabalhado.

Quanto à construção composicional, o gênero discursivo da escola constitui uma categoria à parte, situando-se entre um gênero primário e um secundário: pretende ser um gênero secundário, mais complexo (é escrito; pressupõe um público abrangente e, em consequência, um momento temático mais longo, que exige a recriação do contexto de origem; teria intenção de provocar no leitor uma atitude responsiva ativa – muda ou imediata – etc.), mas objetiva-se em

trabalhos que se dirigem a um público restrito (o professor) e dependem de elementos do contexto em que foram produzidos para serem compreendidos.

Os resultados de uma atividade realizada com alunos universitários dos 3º e 4º anos de cursos de licenciatura dão-nos uma amostra do que dissemos acima sobre o gênero discursivo da escola.

A atividade, dividida em duas etapas, consistiu no seguinte: sem maiores esclarecimentos, foram distribuídos aos alunos envelopes contendo uma carta endereçada à comunidade discente. Essa carta trazia a identificação do órgão do qual ela teria partido: o Departamento de História, o de Artes e o de Psicologia. Os alunos não sabiam dessa diversidade. O conteúdo das cartas, no entanto, era o mesmo para todos. Das 46 respostas produzidas, apenas 16 definiram um interlocutor ao qual estariam respondendo (um dos departamentos citados), mas só 10 utilizaram o formato da carta para produzir sua resposta. O motivo disso é justamente o que vimos discutindo. A tendência é abstrair de todos os textos que entram em sala de aula a sua função original e imprimir-lhes (o que significa atribuir-lhes sentido de acordo com) os objetivos da escola (= aprender uma **forma**). Ao ler uma carta, absolutamente clara em suas intenções, o aluno sente ainda insegurança quanto ao que ele têm de realizar, porque o texto não está “vestido” com o formato da atividade escolar. O que ficou evidenciado na avaliação dos trabalhos, é que os alunos procuraram, no interior da carta (então não mais uma carta), o tipo de encaminhamento que direciona o trabalho escolar. Encontraram uma proposição que se encaixava no tipo de interação que ocorre em sala de aula (o pedido para realizar a interpretação de um texto), mas, tendo desconsiderado o tipo de texto original (carta), não definindo um interlocutor, sobrou-lhes a orientação

que encaminha a atividade escolar: escrever ao professor. A maioria dos textos não tem a forma dialógica e vai direto à interpretação, não deixando claro o motivo de estarem escrevendo (“atendendo sua solicitação”, “respondendo sua pesquisa” etc.). Alguns sequer assumiram uma interpretação para si, apenas elencaram as possibilidades de interpretação, o que significa que não há uma pessoa habitando o texto, mas modelos teóricos de interpretação. São textos sem autonomia, que não ultrapassam as paredes da sala de aula.

Na segunda parte da atividade, foi distribuída aos alunos uma questão extraída de um concurso vestibular passado, propondo a elaboração de uma carta endereçada a um amigo, para passar-lhe um conjunto definido de informações. Curiosamente, **todos** os textos produzidos apresentaram os elementos de uma carta (data, vocativo, explicitação dos motivos da carta, etc.), isso porque o encaminhamento da atividade estava de acordo com a forma de trabalho com textos na escola. Porém, o fato de todos os textos terem reproduzido o formato da carta não significa que eram “cartas” de fato, como fica demonstrado pelo tom único dos textos, não obstante os interlocutores serem os mais variados possíveis (amigo, namorado etc.). Isso evidencia que o interlocutor único era o professor e que, portanto, as “cartas” foram produzidas selecionando-se os recursos lingüísticos para atuar sobre esse interlocutor (preocupação, assim, com o formato do texto – carta – e com correção gramatical, e não com as informações que deveriam ser repassadas; com uma inter-ação, como diz Geraldi, com o interlocutor). Textos, portanto, produzidos sem orientação de fato, já que o que nos permite selecionar formas lingüísticas é a preocupação com o sentido.

Quisemos enfatizar com esse exemplo a necessidade de se levar em conta a interferência do ambiente escolar sobre os textos que aí entram com finalidades pedagógicas, a fim de se evitar que o trabalho reste inócuo.

A sala de aula é um ambiente preparado exclusivamente para uma função: analisar textos. É essa relação que precisa com urgência ser revista, levando-se em conta justamente os elementos que fazem com que abordemos um texto ou escrevamos um texto: a necessidade ou a curiosidade, sendo que esta pode ser entendida como uma manifestação específica daquela. Nesse sentido, diz Foucambert:

Eu defino o bom leitor menos por sua relação com a leitura que pelo uso da linguagem escrita. Eu o defino mais pela produção de textos que pela quantidade de leitura – ou seja, é um indivíduo compelido a escrever para participar da resolução de problemas, do pensamento, da compreensão de si mesmo, dos outros, da realidade e dos caminhos da sua transformação. Nesse sentido, quem utiliza a escrita o faz não para se distrair ou para fugir das dificuldades; ao contrário, a escrita é para ele um meio de se defrontar com essas dificuldades e poder superá-las.  
(1993: 27)

Poucos são os casos na escola (quase sempre por acaso, como no exemplo da redação sobre racismo) em que ocorrem situações reais de escrita, geradas pela situação, não por uma imposição arbitrária.

Aprendemos a língua através de enunciados. Enunciados caracterizam-se por acionar uma atitude responsiva (isto é, não só permitem uma resposta como deixam claro ao interlocutor o momento de dar essa resposta). Com enunciados, interagimos, e dessa interação surge a compreensão. Pergunta: os alunos, em sala de aula, reagem diretamente aos textos que lhes são entregues?

Suponhamos que, numa esquina qualquer da cidade, recebamos de um desconhecido um papel como o que é apresentado a seguir:

## **DONA MARA**

**(Quiróloga)**

A **Quirologia** é uma ciência que através de vários dados, desvenda quaisquer problemas de vossas vidas.

Estimado leitor, estás desiludido, desanimado, tens caso íntimo a resolver, inveja, olhado no amor, nos negócios, no seu trabalho, seus negócios não vão bem, tens dúvida sobre o amor, negócios, viagens, casamento fracassado, amor não correspondido ou rompido, fazer voltar alguém em sua companhia, há queda de lucro em sua lavoura, indústria ou comércio, questões amorosas ou comerciais, sofrimentos moral e espiritual ou qualquer assunto que lhe preocupa.

Procure hoje mesmo a **DONA MARA** que estará a sua disposição nesta cidade.

**VISITEM-ME**

**QUE TEREI PRAZER EM ORIENTAR-LHES**

**Atende todos os dias, também Domingos e Feriados  
das 8:00 às 20:00 hs.**

**Rua José Loureiro, 637 - 1.<sup>a</sup> Andar**  
(Próximo a Rodoviária Velha)

Numa rápida leitura, pressupomos-lhe a finalidade e adotamos uma reação, dentre duas possíveis: ou o guardamos porque nos interessa o tipo de serviço que ele oferece (o que nos obrigará, naquele mesmo momento ou mais tarde, a voltarmos a ele para empreendermos uma leitura mais profunda, atrás de informações mais detalhadas – telefone, endereço, horário de atendimento etc.), ou sentimo-nos perfeitamente seguros para, sem constrangimento, amassá-lo e atirá-lo no lixo (isso, claro, falando das pessoas com alguma consciência de cidadania; a maioria joga no chão mesmo). De qualquer forma, esse texto abre-se a uma resposta (reação). Dependendo de nosso interesse no seu conteúdo, de nossa intenção com relação às intenções do texto, encerramos o diálogo ou aprofundamo-lo.



Imaginem esse mesmo texto apresentado pelo professor aos alunos em sala de aula. Nenhuma das reações que citamos que poderiam ser tomadas na rua podem ser tomadas na sala: nem guardá-lo para consulta com a mística, muito menos jogar no lixo. Diante desse “texto sem função”, não há reação possível.

Quem vai determinar a reação que aluno deve ter é o professor. Logo, não é com as intenções dos textos que os alunos interagem, mas com as do professor. Isso define o tipo de discurso que eles assimilam. Se reagissem aos textos, estariam interagindo com esses textos e assimilando o modo de realização (o gênero discursivo) de tais textos. Mas se reagem aos enunciados do professor, estão interagindo com o professor e, portanto, assimilando o modo de realização do discurso do professor (ou seja, o gênero escolar, determinado pelas condições que o cercam – contexto, temas, recursos lingüísticos, estrutura composicional). Não é à toa que os professores sempre observam que os alunos “pegam o jeito do professor”, isto é, passam a orientar suas respostas para atender a isso. Isso nos leva a postular o seguinte: em sala de aula, **o professor é que é o texto**. É o professor-texto que os alunos tentam ler. É com ele que dialogam.

**Resultado disso:** anos (toda uma vida escolar, da alfabetização à pós-graduação) interagindo com um único gênero discursivo – o da escola. Esse gênero, eminentemente de um tipo instrucional oral, vem sofrendo uma série de deformações: o critério de avaliação (que geraria a necessidade de o aluno ler) é a atitude responsiva passiva (a duplicação, na mente do aluno, dos conteúdos estudados); as respostas não visam o vínculo com um interlocutor (não esperam convencer, nem informar, mas tão somente aproximar a produção do seu texto às expectativas do professor); o tipo discursivo tem estrutura mal resolvida, que o situa

entre um gênero primário e um secundário; a preocupação com a forma antepõe-se (quando não sobrepõe-se exclusivamente) à preocupação com o sentido (no caso de língua portuguesa), não havendo uma mútua associação; o estudo de gêneros secundários é sempre mediado por um gênero primário (o discurso oral do professor). Como a nossa finalidade no momento não é caracterizar o gênero escolar, mas apenas apontar para a sua existência, paramos por aqui.

A título de curiosidade, a história do ensino de língua é marcada pela sucessão do enfoque exclusivo em um dos elementos que caracterizam – *indissociavelmente*, no entender de Bakhtin – os gêneros discursivos. Até os anos 70, o ensino centrado na gramática denotava a preocupação com os recursos lingüísticos (o **estilo**, para Bakhtin). Houve depois um período, marcado pela presença do texto como o elemento catalisador no ensino de língua materna, em que se privilegiou o estudo da ideologia subjacente aos textos – os **temas**. Mais tarde, amenizada a febre que via segundas intenções em todas as produções escritas, passou-se a dar mais ênfase ao estudo da **construção composicional** dos textos (coerência, recursos coesivos etc.). Atualmente, o ensino pauta-se por enfocar ostensivamente uma categoria que muitas vezes confunde função e **finalidade** dos textos.

Não estamos com isso querendo dizer que os alunos não aprendem nada. Eles aprendem sim: aprendem o gênero discursivo da escola. Só que esse gênero, como vimos:

- a) é apenas um entre o número infundável de gêneros que são produzidos por cada esfera da atividade humana;
- b) tem um acabamento bastante precário;
- c) tem uso restrito à esfera que o gerou – a escola.

Daí as dificuldades dos estudantes de transitar autonomamente para práticas socioverbais mais complexas. Em suma, não aprendem a falar, ler e escrever com desenvoltura.

Que fazer? Como construir outra legitimidade interlocutiva que não se assente na autoridade? Ou, por outra, como fazer com que os alunos se engajem em projetos pessoais de leitura e escrita, sem lançar mão exclusivamente da obrigatoriedade que a escola pressupõe? Em suma, como fazer com que os alunos leiam e escrevam?

Em primeiro lugar, é preciso amenizar a interferência do professor-texto (o gênero escolar) na apreensão dos outros gêneros, fazendo com que os textos entrem na sala de aula na condição de enunciados, ou seja, fazendo com que o enunciado escolar (que é próprio do contexto de sala de aula) não neutralize os outros enunciados, transformando-os em meros assuntos da aula. Não podemos esquecer que só assimilamos as formas com as quais interagimos, e só interagimos com enunciados.

Se o contexto escolar origina um gênero próprio de discurso, é preciso orientar os trabalhos em sala de aula levando em conta esse gênero. É importante ressaltar que não se pode simplesmente ignorá-lo, tendo em vista que sua existência é imposição natural do processo comunicacional. Qualquer tentativa de eliminá-lo previamente acarreta uma aberração lingüística, pois o primeiro referencial de leitura do sujeito é sempre o ambiente em que ele se encontra.

Não podemos, assim, confundir o texto que queremos que o aluno leia com o enunciado escolar, caso contrário, este vai abstrair a intenção original daquele para imprimir-lhe a sua, e o aluno terá, então, um texto produzido com uma

finalidade (que determinou ao autor a escolha dos recursos lingüísticos para compor o sentido desejado), que vai ter de interpretar orientado por outras finalidades (a serem definidas pelo professor). Isso é o que faz com que o aluno dialogue com o professor (que é quem, com suas intenções, vai definir como o texto deve ser compreendido) e não com o texto propriamente (que não consegue, por não ser mais um enunciado, determinar o momento de uma reação e nem a reação para a qual foi pensado). Na prática, o texto que queremos que o aluno leia não deverá ser o objetivo explícito da aula, para não se transformar apenas no assunto da aula e propiciar a atitude responsiva passiva, cujos resultados pedagógicos são questionáveis.

O gênero de sala de aula, portanto, deve encaminhar atividades que necessitem de outros textos, que serão lidos de acordo com as respectivas finalidades. Com isso, estaremos respeitando e tornando mais produtiva a especificidade do ambiente escolar, além de preservarmos as intenções de cada texto. Estaremos, assim, de fato, propiciando aos alunos o contato com diferentes gêneros discursivos, porque além de negociar com o professor a compreensão das intenções discursivas dele, estarão também negociando com outros gêneros as respectivas intenções, manifestadas na escolha dos recursos lingüísticos e estrutura composicional que apresentam.

Um texto em sala de aula deve ser para o aluno um meio para ele atingir um determinado fim, não o próprio fim da atividade (embora seja esse, no final das contas, o intuito pedagógico). Normalmente, quando o objetivo se reduz à leitura do texto, a escola põe textos diante dos alunos e roteiriza a leitura, quando o certo é o aluno ir ao texto, abordá-lo, interrogá-lo, negociar com ele para compreendê-lo. Isso

pode ser obtido de duas formas: diretamente (pelo estranhamento da presença de um texto numa determinada situação), ou indiretamente (servindo como auxílio para o aluno resolver algum problema com que se tenha deparado). Em ambos os casos, os textos serão **enunciados**, com os quais o aluno vai poder travar um diálogo. Nenhuma dessas situações, diga-se, é estimulada na escola.

Quando não se trata de enunciados, isto é, quando não sabemos a hora de dar uma resposta, de marcar nossa reação a eles, ocorre o que Bakhtin chama de “aberração sintática”: o professor precisa criar um contexto artificial que possa orientar uma resposta.

Pelo que foi visto, não basta simplesmente colocarmos textos diante dos alunos e impor-lhes atividades de leitura e produção. É preciso respeitar as características básicas da linguagem.

Tal procedimento, como já mencionamos, está de acordo com a seqüência proposta por Bakhtin para o estudo da língua, que deve considerar, primeiramente, “*as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza*” (grifo nosso). Ou seja, o **contexto**, que aponta para uma instância específica, definindo as finalidades para a leitura/produção de texto.

Isso implica, de imediato, que **a sala de aula deve ser levada em conta**. Ocorre que, por contexto, na escola, entende-se normalmente a situação apresentada **nos** textos. Espera-se sempre que o aluno se transporte para dentro deles, como se a sala fosse uma câmara hiperbária, sem coordenadas no espaço e no tempo reais. Veja-se a propósito o exemplo a seguir, extraído de Kleiman (1995: 70):

A capacidade para perceber a função do contexto é de fundamental importância na leitura. A pesquisa mostra que a criança não utiliza o contexto espontaneamente, particularmente aquelas crianças que convivem com uma história de fracasso em relação à leitura. Tal capacidade pode começar a ser desenvolvida desde as primeiras séries, através de textos curtos, apoiados por gravuras, onde as potenciais dificuldades de leitura são contornadas, como no exemplo a seguir, que apresenta de forma lúdica o uso metafórico de linguagens e a relação entre contexto e significado:

## VOCABULÁRIO DA GOPA



### CAVANDO FALTA

*Folha de São Paulo, 5/1986*

É de se perguntar se a reconhecida dificuldade de os alunos utilizarem o contexto na interpretação dos textos não seria resultado do sistemático trabalho da escola em desobrigá-los, desde as primeiras séries, de considerar o contexto (sala de aula) em que as leituras são propostas? Acreditamos que sim, pelas razões já discutidas anteriormente. Se se usa a obrigatoriedade de se ter de ler porque é aula (de português, de história, de geografia etc.), o processo já está prejudicado na origem.

Todos os livros didáticos, apostilas e aulas (vejam que não é só nas séries iniciais que isso ocorre, mas durante toda a vida escolar do sujeito) abrem suas unidades com um texto, como se a simples existência de um texto por si só justificasse a sua leitura. Desconsidera-se, por essa via, que um texto também pode

ser um simples “sinal”, de quem se reconhece uma eventual função num enunciado, mas que não se presta a uma determinação pela interação verbal.

Na escola, basicamente, discutem-se os mais variados temas a partir de textos (que, em muitos casos, meramente introduzem temas, os quais passam a ser discutidos à revelia do texto) e chega-se à produção de novos textos, cuja finalidade acaba sendo reproduzir, na mente do aluno, as informações discutidas a partir da leitura. Só. Não se vai do texto ao mundo e vice-versa. Avalia-se o texto diretamente, em função de si mesmo, pela observância da semelhança com um modelo com a mesma função, ou pela aplicação de critérios de correção gramatical, etc. Relembrando Bakhtin: “*O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior*” (1981: 33).

Cabem aqui algumas ponderações acerca da avaliação escolar. Ela tem se caracterizado como **o fim de uma atividade**. O aluno vê no momento de sua ocorrência o indicativo de término de um assunto e começo de um novo. A partir dela, os alunos dedicam-se exclusivamente ao próximo conteúdo e jogam o anterior num canto da memória, para mais tarde.

Pelo que já foi discutido, o momento de avaliação do resultado de nossa atuação através da linguagem é o momento em que começa propriamente o trabalho de reflexão lingüística, não o momento em que ele se conclui. A constatação de eventuais falhas na nossa atuação por meio da linguagem (e a avaliação, concretizada em uma nota, teria a função de nos mostrar isso) é apenas o momento desencadeador de um processo de “negociação” do ajuste necessário para a reformulação de nosso universo referencial.

Na escola, contudo, os momentos em que constatamos falhas em nossos textos (as “avaliações”) são decisivos para cristalizar duas situações: sabemos ou não sabemos. A escola opera com essas duas categorias. Não leva em conta a prerrogativa da negociação, que caracteriza o uso (e o aprendizado) da língua em situações reais. A avaliação, quando ocorre, dá por encerrado o trabalho. A atribuição de uma nota fecha o diálogo. Na melhor das hipóteses, um texto que apresentou problemas é usado como exercício de reescrita centrado em si mesmo, cuja ineficácia já apontamos em capítulos anteriores. Ainda que retome, segundo a perspectiva de *avaliação diagnóstica*, os conteúdos que resultaram mal assimilados pelo aluno, a escola vai encerrar um ciclo que ainda não se completara e iniciar um novo, para tratar do mesmo problema, mas que será também encerrado no ponto em que deveria a rigor ter início.

Isso ocorre porque a avaliação é o ponto culminante de um processo autofágico, já que a absorção dos conteúdos visa a avaliação. Como o objetivo do aluno está circunscrito a esse momento, não há o que “negociar”. O ciclo está, de fato, encerrado. É esperar a próxima avaliação.

É preciso rever, portanto, não apenas os critérios de avaliação, ou as suas características – se diagnóstica ou classificatória (tradicional) –, mas a própria existência de momentos “explícitos” de avaliação, que canalizam as intenções dos envolvidos na aprendizagem para objetivos espúrios, que não atendem aos propósitos legítimos da escola, a saber, dar ao aluno formas de acesso às práticas socioverbais de qualquer natureza.



### 3.3 ... do outro lado

Mas como é que faz pra sair da ilha?  
Pela ponte, pela ponte.  
Lenine - Lula Quiroga

Chegamos, finalmente, ao outro lado da tarefa. Em primeiro lugar, já que quem vai encaminhar as atividades em sala de aula é o professor-texto, é preciso constituir esse enunciado, com começo, meio e fim (de modo a deixar clara uma finalidade para o que vai ser feito e a hora de responder ao enunciado). Ou seja, o professor deve escrever o **seu** texto, e não se esconder atrás de textos produzidos por outros autores, confundindo-se com eles, na ilusão de que a simples presença de um texto torna-o (esse texto) soberano.

Lancemos mão de um exemplo para deixar mais claro o que foi discutido. Suponhamos que se deseje trabalhar em sala de aula com a leitura do texto de Moacyr Scliar publicado na Folha de S. Paulo de 10/08/95, a seguir reproduzido.

#### **BOLETIM DE OCORRÊNCIA**

##### Mãe é fogo (Mothers are fire)

*"O que tenho a dizer de minha condenação? É injusta, ora. A sentença mais injusta já proferida nos Estados Unidos. O mínimo que posso dizer desse juiz é que não conhece coração de mãe. Então não sabe que mãe tem de fazer tudo por seu filho? Será que a mãe desse senhor não se esforçou para que ele fosse juiz?"*

*Bem, o meu Jason não queria ser juiz. Nem médico, nem engenheiro, nem professor. Queria ser bombeiro. Quando me anunciou sua decisão, fiquei desesperada. Mas ele me falou com tanto entusiasmo da profissão – chegou a imitar para mim o som da sirena do carro de bombeiros – que tive de ceder. E aí lembrei que, desde criança, gostava de apagar fogo. Era um problema manter o fogão a gás aceso. Jason ia lá e despejava um balde d'água em cima da chama. Churrasco, então, era coisa que nem se podia cogitar. Era só falar em acender a churrasqueira e Jason já estava de mangueira em punho.*

*Mas então ele foi aceito no Corpo de Bombeiros da cidade. Parecia muito feliz, mas um dia veio me procurar, em prantos. O que foi, perguntei aflita. Jason soluçava tanto que nem podia falar. Finalmente se acalmou e disse, numa voz sumida:*

*– Pouco incêndio...*

*De imediato compreendi seu drama. Mount Chasta é uma cidade pequena, não tem muito o que incendiar. Pior: não há habitante que não tenha o seu extintor de incêndio. É uma coisa patológica, o temor deles a fogo.*

*Fiquei consternada. Mas de imediato resolvi: aquele era o momento em que meu filho precisava de mim e eu não lhe falharia. Ele teria a minha ajuda pronta e incondicional. A ajuda que só uma mãe pode dar ao filho.*

*Mas... Ajuda em quê? Eu não podia andar pelas casas convencendo as pessoas a atirar cigarros acesos em cestas de lixo. Eu não podia roubar extintores. O que eu podia fazer – e confesso que estremeci quando a idéia me ocorreu – era arranjar uns incêndios para o meu filho.*

*Não seria fácil. Em primeiro lugar, tenho medo do fogo. Depois, tinha de avaliar cuidadosamente os incêndios que provocaria. Nem tão grandes que submetessem o meu Jason perigo, nem tão pequenos que ele os rejeitasse com desprezo. Tarefa espinhosa, portanto, mas o que não faz uma mãe quando está disposta a ajudar o seu filho?*

*Devo dizer que me saí extremamente bem. Provoquei cinco incêndios, todos belíssimos, com muita chama, muita fumaça, muita gente ao redor. Em todos o meu Jason brilhou, o que me deu entusiasmo. Comecei a pensar em coisas realmente grandes – a municipalidade, quem sabe a Casa Branca, quem sabe o Capitólio. Foi aí que me prenderam*

*Uma injustiça, como falei. Mas a minha carreira de mãe incendiária não está, de forma alguma, terminada. Os carcereiros que se cuidem. Prisão alguma é à prova de fogo.”*

Esse texto foi escrito a partir da seguinte notícia publicada em jornal:

Mãe “ajuda” filho  
bombeiro com incêndio

Joy Glassman, 60, foi presa em Mount Chasta (Califórnia) por provocar cinco incêndios. Ela queria ajudar a carreira de bombeiro de seu filho, Jason Robertson. Ela foi solta após pagar fiança de US\$ 10 mil e pode ser condenada a 20 anos de prisão.

O autor, valendo-se de recursos literários (a transformação da mãe incendiária em personagem, sob cujo ponto de vista é dada a “notícia”; o jogo de palavras do título, brincando com o duplo sentido; o exagero do patético que por si só já caracteriza o ocorrido, alçando-o aos limites do surreal, entre outras características), cria um texto que não tem outra intenção que não seja explorar o lado risível de alguns fatos que destoam do cotidiano.

Mas não se trata de um texto escrito para, calcado no grotesco do comportamento humano, provocar reflexões existenciais de qualquer natureza, tampouco exigir esforços lingüísticos de interpretação. Antes, e apenas, pretende provocar o riso leve do entretenimento. Podemos mesmo caracterizá-lo como uma “brincadeira”, que em nada desmerece sua qualidade. E por ser assim, uma única leitura é suficiente para cumprir a efemeridade de seu objetivo jornalístico.

Assim é o texto com que nos propusemos trabalhar. Ele nos interessa pelo trabalho lingüístico que realiza. Tem coerência, coesão, enfim, apresenta determinados padrões de escrita que queremos que os nossos alunos assimilem. É isso o que nos leva a transportá-lo para a sala de aula. Para assimilar os conhecimentos lingüísticos que ele proporciona, o aluno tem de interagir com ele, para determinar-lhe o sentido. Só interagimos com enunciados, de modo que precisamos garantir que ele continue com as características acima mencionadas.

Mas, como vimos, se transformado em núcleo de uma atividade escolar, o texto perde as intenções que lhe deram origem e deixa de ser enunciado (torna-se parte do enunciado escolar). Com isso, deixa de ser lido como uma “brincadeira” e reveste-se da “seriedade” que o ensino exige. As atividades mais comuns em textos que envolvem crimes é transformar a sala em tribunal. Mas, nesse caso, tanto defesa quanto acusação não vão encontrar no texto elementos para fundamentar suas decisões, desviando o aluno do esforço de encontrar no próprio texto aquilo de que precisa para chegar a um veredicto. Assim desobrigado, o leitor lança mão de opiniões que compõem o seu universo cultural. O texto acaba servindo apenas como pretexto para discutir questões de ética comportamental.

Outra atividade bastante comum é a reescrita sob outro ponto de vista (no caso, o narrador passaria a ser o filho, uma das vítimas etc.). Há ainda a forma mais tradicional de encaminhamento, por meio de um conjunto de perguntas abordando diretamente o texto, sobre os mais variados aspectos. Em qualquer caso, de saída, já, o texto perde seu caráter lúdico.

A sala de aula, por suas características, estabelece uma interação com o texto cuja característica é passar, forçosamente, pela mediação do professor. Acaba, como já discutimos, que o aluno interage, na verdade, com o discurso oral do professor, já que procura dar sentido ao texto de acordo com as intenções do professor. Se o que garante a compreensão e, por conseguinte, a aprendizagem é o processo de interação verbal, acaba que o aluno só assimila as estratégias de discurso oral (e, na maioria dos casos, instrucional). Não é à toa que se insiste na escola em distinções **formais** entre fala e escrita, sem muito sucesso, pois ignora-se o modo como aquela se superpõe a esta.

Como essa mediação não pode ser evitada, já que o contexto concreto em que ocorre um texto é parte inalienável da constituição do sentido desse texto (uma ordem militar, por exemplo, transposta para o ambiente familiar, adquire sentidos que vão muito além do simples ato de fala que está a veicular), é preciso concentrar os objetivos escolares em uma **atividade de suporte** (a criação do texto-professor).

Nesse sentido, se a aprendizagem se dá pela interação, é preciso criar um processo interlocutivo, com interlocutores de fato. Para haver interlocutores de fato, é preciso que as pessoas envolvidas se dirijam umas às outras com interesses comuns, isto é, encaminhem perguntas próprias e respostas a perguntas que lhes

sejam dirigidas, como num verdadeiro diálogo. Esse é o novo papel do professor: interlocutor do aluno. Por isso, as atividades, antes de se preocuparem com o ensino de um conteúdo, devem pautar-se pela constituição de um processo interlocutivo. É a constituição desse processo interlocutivo que chamamos de **atividade de suporte**.

Assim, o texto que vai ser lido, no qual há conhecimentos (lingüísticos e não-lingüísticos) que o professor quer que o aluno domine, não deve ser, para o aluno, o núcleo da aula. Isto é, a tarefa deve passar pela leitura desse texto, e não a leitura desse texto constituir a tarefa em si. Isso vai proporcionar ao aluno um produto de sua leitura observável no mundo físico. Esse produto, por sua vez, vai dar-lhe um referencial para ele avaliar essa leitura e, se for o caso, voltar ao texto e refletir lingüisticamente sobre ele.

Redistribuíamos, então, os papéis dialógicos a serem desempenhados pelos envolvidos no trabalho pedagógico: o contexto, o aluno, o professor e o texto. Primeiro, constituindo o enunciado escolar de acordo com o tipo de comportamento que ele predispõe.

Com relação ao texto de que estamos tratando, foi desenvolvido, com a colaboração de alunos do quarto ano de Letras da UFPR, durante a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, o encaminhamento que passaremos a descrever.

Primeiro, o professor afixa no quadro negro um cartaz de PROCURADO, confeccionado em cartolina, visível a todos (anexo 1). Os alunos, fazendo as vezes da população, avaliam o cartaz, apontando as falhas que tenham percebido.

Salientando que essa foi também a reação do delegado de Mount Chasta, o professor apresenta o edital de um concurso (anexo 2), convocando os alunos a participarem da elaboração de um cartaz em substituição ao apresentado, livre dos problemas que o delegado apontou. A abordagem dos alunos, o “convite” para participarem do concurso (e da atividade), é feito no próprio edital, como uma das condições para participação (ver item 1 do edital). O mesmo ocorre com o item 2 do edital, que define a data de entrega do cartaz como a mesma para conclusão da atividade. Esses dados, mesclando realidade imediata e ficção, são formas de quebrar o automatismo da sala de aula e dar funcionalidade aos textos que o aluno lê, isto é, vai acostumando-o a responder aos textos, e não apenas ao professor.

Extraídos de seus veículos (revista, jornal, carta etc.), pasteurizados num formato único, os textos levados à escola rompem seu elo com a realidade e contribuem para a gratuidade das atividades pedagógicas. Os veículos próprios de cada gênero obrigam o leitor a reequacionar o contexto da sala de aula, porque não vêm “vestidos” com a roupagem própria deste local, mas “paganizados”. Um primeiro esforço para “encaixar” os textos no contexto seria já uma forma de levar o aluno ao texto (devido à necessidade de se localizar na situação, para saber como reagir a ela). No exemplo que estamos descrevendo, além de atender aos requisitos do gênero escolar, o edital e depois o B.O., preservando, tanto quanto possível, a roupagem (os portadores) desse textos, introduzem elementos que vão interferindo nesse gênero e ajudando também a romper com o automatismo da sala de aula.

Outro ponto que merece atenção diz respeito à preocupação estética. Tem-se visto muito a estética como assunto das aulas, mas não como recurso expressivo de alunos e de professores durante as atividades pedagógicas. Essa é

uma outra característica que podemos associar ao gênero escolar: a precariedade do acabamento estético das atividades. Esquecem os professores que as características do material que eles apresentam aos alunos vão sendo incorporadas à leitura que estes fazem do gênero escolar. Assim, se o enunciado que encaminha a atividade é mal acabado (uma cópia malfeita de um texto, um portador que passe a idéia de provisório ou de coisa feita às pressas, sem cuidado), suas características vão ser associadas ao gênero da escola e refletir-se na resposta dos alunos.

A estética, quando chega a constituir de fato uma preocupação, não passa de um aparato técnico (corpo das letras, a distribuição na página etc.) ou embelezamento acessório (ilustração que repete um texto), não contribuindo com o portador do texto na abordagem do leitor. (Diz Millôr Fernandes que arte é intriga. Não nos esqueçamos que intrigar é um excelente expediente de encaminhamento à leitura).

Acompanham também o edital do concurso o cartaz de PROCURA-SE reprovado pelo delegado de Mount Chasta (anexo 3), contendo as indicações dos problemas constatados, e uma galeria de traços fisionômicos para a confecção do retrato falado (anexo 5). As indicações de correção criam a necessidade de o aluno recorrer, obrigatoriamente, ao texto de Scliar para saná-las no cartaz que vai produzir, não podendo restringir-se a dados tirados sem muito esforço de sua própria imaginação. Não se confunda criatividade com gratuidade. A criatividade implica vencer obstáculos com recursos limitados, condição que nos obriga a rearranjá-los, para obter novos resultados.

Cumprida essa etapa, entra em cena, finalmente, o protagonista da atividade (para o professor): o texto *Mãe é fogo (Mothers are Fire)*.

Mas como o texto de Scliar, em sua origem, destinava-se a uma leitura rápida, e os objetivos da escola são garantir que o aluno volte ao texto para aprender a negociar os significados, ou seja, desenvolver estratégias de leitura, de diálogo com a escrita, a partir de cujo trabalho assimila as características do texto (incluídos aí os recursos lexicais e gramaticais), foi preciso alterar algumas passagens para que o texto em questão pudesse cumprir suas finalidades pedagógicas. Saliente-se, contudo, que a sua finalidade primeira é preservada: continua sendo uma “brincadeira”, só que mais complexa. O anexo 4 traz a forma sugerida no presente caso, compondo, com outras informações, o B.O. (afinal, onde o aluno conseguiria informações sobre o crime senão no boletim de ocorrência lavrado pela delegacia que promoveu o concurso?).

Discutimos, nos capítulos anteriores, a noção de *ciclo lingüístico*, segundo a qual o trabalho com a linguagem cumpriria três etapas. Num primeiro momento, o sujeito, orientado por características gerais (contexto concreto em que se encontra, os parceiros na interlocução etc.) constitui uma intenção discursiva, que vai orientar-lhe a leitura. A partir desse momento de localização, em que estabelece um ponto de partida, o aluno lê/escreve um texto, produzindo uma ação no mundo, fruto de seu trabalho com a língua. A avaliação do resultado dessa ação, sua capacidade de atender à expectativa que a gerou, vai exigir (ou não) a volta ao texto produzido/lido, para a determinação de eventuais falhas no cálculo do sentido. Essa volta caracteriza o terceiro momento. É quando tem sentido a reflexão mais propriamente lingüística.



Esse ciclo, como já observamos, está de acordo com a sequência proposta por Bakhtin para o estudo da língua. Vejamos no quadro a seguir como isso se cristalizaria no presente exercício.

Ciclo lingüístico	Ordem metodológica para estudo da língua em Bakhtin	Atividade proposta
Constituição de uma intenção discursiva em função do contexto. O sujeito se prepara para uma reação em função do tipo de tratamento que se dá ao texto na situação em que se encontra (prepara-se para reagir a uma ordem, a um pedido, a tomar partido contra ou a favor, apenas dar mostras de que está ouvindo etc.).	<i>"1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza."</i>	Constituição da intenção discursiva pedagógica: instruções para executar determinada atividade.
Produção/leitura para concretização dessa intenção. O sujeito responde às intenções que se configuram na determinação do sentido atribuída ao conjunto texto-contexto.	<i>"2) As formas das distintas enunciações dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal."</i>	1) Determinação da intenção do enunciado escolar: elaboração dos cartazes.  2) Orientados agora por uma intenção mais específica (encontrar dados para executar a tarefa), determinação da intenção do texto <u>Mãe é fogo</u> .
Reflexão lingüística para ajustes no texto produzido ou lido. Caso as intenções que projetamos a partir das intenções que o texto propôs não se cumpram satisfatoriamente, passamos a examinar os elementos constitutivos do texto do ponto de vista mais lingüístico (avaliamos as relações sintáticas e outras de natureza gramatical, precisão lexical etc.). Nesse momento, o leitor "revez" na interlocução, porque precisa ajustar o resultado obtido às expectativas que projetou. Cada retorno ao texto, com perguntas cada vez mais específicas, representa um grau de aprofundamento na leitura.	<i>"3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual."</i>	1) O aluno volta ao texto de Scliar para determinar o sentido e selecionar os elementos que vão ajudar a compor o cartaz.  2) O aluno volta ao cartaz para avaliação da aplicação dos critérios de escolha do cartaz substituto.  3) O aluno volta ao texto de Scliar para avaliar as inadequações apontadas no seu cartaz.

É importante que se diga que o formato sugerido para a atividade que comentamos acima foi propiciado pelo texto escolhido. Não significa obviamente que todos os textos devem receber exatamente o mesmo encaminhamento. Quem vai definir a melhor maneira de introduzi-los na sala de aula são as características de cada um. É por isso que o professor deve ter conhecimento especializado sobre seu objeto de ensino, para que seja capaz de propor atividades que desencadeiem a reflexão lingüística. O que se tem visto, contudo, como já comentamos, é a própria reflexão lingüística transformada em exercício escolar.

O objetivo da atividade que propusemos foi apontar formas de se evitar que o gênero escolar neutralize totalmente os demais textos que utilizamos para trabalhar com a língua em sala de aula, condenando-os à inocuidade. Não podemos esquecer que no espaço escolar o texto é o professor. É ele que os alunos “lêem”. Portanto, o professor deve constituir o **seu enunciado**, sem dirigir-se diretamente aos textos com os quais quer que o aluno interaja, de modo a preservar-lhes as respectivas finalidades. O enunciado do professor deve apresentar uma totalidade acabada, de modo que proporcione a possibilidade de resposta. A totalidade acabada de um enunciado, segundo Bakhtin, é determinada por: “1) o *tratamento exaustivo do objeto do sentido*; 2) o *intuito, o querer-dizer do locutor*; 3) as *formas típicas de estruturação do gênero do acabamento*” (1992: 299). No nosso exercício, esse três fatores assim se configuram: 1) o professor introduz um cartaz de PROCURA-SE mal elaborado e solicita a confecção de um cartaz substituto; 2) o locutor (professor) deixa clara sua intenção: o cartaz substituto tem de ser mais eficiente, de acordo com alguns critérios definidos no edital de concurso, que o anteriormente apresentado (o aluno lê aí as intenções veladas do professor: avaliar

o seu desempenho lingüístico); 3) a atividade foi apresentada no formato instrucional, que caracteriza o gênero escolar.

A resposta, como vimos, vai depender da leitura de outros textos, mas aí eles não estarão fazendo parte do enunciado do professor, mas de uma resposta a ele. Portanto, não serão parte de um enunciado, mas outros enunciados, com seus próprios acabamentos, aos quais o aluno vai recorrer em busca de recursos para resolver um problema que lhe foi proposto. No nosso exemplo, o enunciado-professor é a proposição da confecção de um cartaz de PROCURADO. O texto instrucional que caracteriza o trabalho escolar está restrito a essa parte da atividade. O texto do professor parte de um cartaz mal elaborado e acaba na proposição de confecção de um cartaz substituto. Completada a sua leitura, o aluno prepara-se para responder. Para dar sua resposta, não tem de ler antes algum outro texto para depois começar a responder: é o processo de resposta que vai exigir a ida a textos auxiliares. O texto cuja leitura é o que o professor tem em mente – *Mãe é fogo* – vai ser lido com um propósito bem definido: o aluno vai procurar nele o que falta para a confecção do cartaz. Portanto, sabe bem o que está procurando. Ocorre que não vai encontrar as informações de que precisa tão facilmente, sendo obrigado a efetuar releituras para obtê-las. A finalidade real do texto, a de proporcionar uma “brincadeira”, é preservada, pois o recurso de estranhamento de que se vale o autor (a indignação “inocente” da mãe diante de sua condenação, apelando em sua defesa para comportamentos estereotipados) é mantido e até intensificado, fazendo com que o leitor tenha dificuldade de precisar-lhe o sentido de imediato.

Assim, além do texto-professor, o aluno dialoga com um outro gênero. A leitura do texto “*Mãe é fogo*” vai se concretizar num determinado cartaz (ou seja, vai produzir um resultado concreto), que provocará reações no público. Essas reações vão fazer com que o autor do cartaz volte primeiramente ao cartaz e na sequência ao texto de Scliar, para avaliar as razões que determinaram a sua eliminação ou a sua classificação final. Nesses momentos, como enfatizamos ao longo deste trabalho, vai ocorrer a reflexão lingüística (a correção das inadequações gramaticais, lexicais, estruturais, estéticas etc.). Fica difícil entrar em detalhes sobre os conteúdos que podem ser abordados, porque, como observa Britto, “*a idéia básica é que o próprio processo de formação estipula a cada momento as necessidades a serem trabalhadas*” (1997: 24).

Todo esse esforço visa criar motivos que dêem ao aluno uma justificativa para que promova uma revisão de sua produção, de modo que não fique com a impressão de que escreveu apenas para “mostrar que sabe” (ou seja, duplicar um conhecimento), e não para atuar sobre um “outro” por meio de seu texto (marcar uma posição dialógica). No presente caso, o motivo é elaborar um cartaz mais eficiente do que o que lhe serviu de modelo. Ao receber uma avaliação de seu trabalho diferente da que ele próprio projetou, o aluno passa a rever os critérios de que lançou mão, oriundos de seu universo referencial, e avalia a necessidade de revisão de alguns aspectos do conhecimento que até então detém (incluindo-se aí, logicamente, o lingüístico). Esse conhecimento lingüístico revitalizado, seja pela confirmação, seja pela assimilação de novas estratégias, vai ser novamente colocado em cheque em situações futuras, e assim sucessivamente.

É importante mencionar aqui um outro aspecto problemático da relação entre aluno e professor. O professor é como um padre no confessional: não pode tornar “públicas” as características dos textos que recebe dos alunos, como se fossem pecados passados em confissão. Concluindo a ritualística do sacerdócio, aos alunos aplica-se uma penitência, que eles cumprem em seguro anonimato. Decorre disso que eles não se expõem. Uma pessoa que não se expõe, que não vai precisar assumir seu texto, não assume a responsabilidade pelo que lê/escreve, já que isso não lhe trará nenhum tipo de exposição a julgamentos. Não estamos defendendo que se devam promover sessões públicas de constrangimento – longe disso. Trata-se tão somente de explorar o potencial interlocutivo oferecido pelo contingente de sala de aula, promovendo o desempenho de tarefas mutuamente dirigidas entre os alunos, em que se responsabilizem pelos resultados da sua ação através da linguagem. Essa é uma forma de tornar “pública” a produção de um aluno, ao mesmo tempo em que lhe garantimos a prerrogativa da negociação dos sentidos implicados na sua atuação.

Vamos usar uma sugestão de Foucambert para ilustrar melhor o que se disse acima sobre a necessidade de o aluno reconhecer-se, de alguma forma, tanto no texto que vai ler (que se dirige a ele, que lhe desperta a necessidade de uma resposta, enfim, que lhe atribui um papel dialógico numa determinada situação concreta) quanto no texto que vai produzir (que vai provocar uma reação em um outro, a quem atribui um papel dialógico, portanto, tornando-se público porque dirigido a alguém). Para iniciar um trabalho com a escrita com crianças pequenas, Foucambert sugere ao professor que as observe bem no primeiro dia de aula e, no dia seguinte, traga um texto – que ele tenha escrito – descrevendo algum

acontecimento do primeiro dia. Esse fato, no entanto, não deve ser contado de maneira objetiva e imparcial, mas de um ponto de vista declaradamente pessoal, o mais subjetivamente possível, para que as crianças se sintam de algum modo afetadas por esse texto e, claro, reajam a ele. Levadas, desde o início de sua vida escolar, a reagir a textos (melhor dizendo: a enunciados), as crianças vão percebendo que a linguagem não é uma representação da realidade, mas um ponto de vista sobre essa realidade, passível, portanto, de “negociação” por meio da avaliação de seus elementos constitutivos (os recursos lingüísticos de um modo geral, considerados à luz de um contexto, um momento temático e intenções).

O pesquisador esclarece ainda que *“por exemplo: ao contarmos uma briga entre dois meninos, sem tomar o partido de nenhum dos dois, nem das suas torcidas, podemos construir uma explicação para essa briga que não seja a de nenhum deles nem de ninguém da classe, de modo que criança alguma se identifique no texto”* (1993: 24). Um texto assim está morto. Não provoca, no dizer de Bakhtin, ressonâncias vivenciais, de modo que ninguém reagirá a ele, isto é, ninguém lhe reservará um papel dialógico que permita o estabelecimento de uma interação pelo revezamento na interlocução.

Encerramos esse capítulo, e com ele todo o trabalho, com um último apelo a Bakhtin:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em

nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). (1992: 301-2)

## NOTAS

<sup>1</sup> p. 16. *Asgard*: vasto local habitado por deuses da mitologia nórdica, situado no céu, mas ligado à terra pelo arco-íris.

<sup>2</sup> p. 39. O termo *ideologia* é tomado aqui no sentido bakhtiniano. Refere-se à realidade semiótica, ao universo dos signos, sem conotação política ou julgamento de valor intrínsecos.

<sup>3</sup> p. 50. Acreditamos estar seguindo aqui as orientações do pensamento bakhtiniano, para quem, "*dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto*" (1992: 330).

<sup>4</sup> p. 102. *Volição*: ato pelo qual a vontade se determina a alguma coisa (Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa).



## ANEXOS

ANEXO 1 – Cartaz de PROCURADA expedido contra Joy Glassman.....	133
ANEXO 2 – Edital de concurso para elaboração do cartaz substituto.....	134
ANEXO 3 – Cartaz de PROCURADA com correções apontadas pelo delegado de Mount Chasta.....	135
ANEXO 4 – Boletim de Ocorrência com dados e depoimento de Joy Glassman.....	136
ANEXO 5 – Galeria de traços fisionômicos para elaboração do retrato falado.....	138

# PRODUR ADA

**MOUNT**

**ÓRNIA**



**Essa velha  
desapareceu e  
não compareceu  
ao julgamento**

**Nome: Joy Glasman**

**Idade: 60 anos de idade**

**Crime: ajudar o filho em sua profissão**

**Pena: pagou 10 mil e ainda não foi julgada**

**Quem souber o paradeiro, favor avisar**

## EDITAL

A Delegacia de Mount Chasta, tendo em vista os problemas constatados no cartaz de PROCURADA expedido contra Joy Glassman, está realizando concurso para a escolha de um cartaz substituto, obedecendo às seguintes condições:

- 1) Deverão participar do concurso todos os alunos da turma \_\_\_\_\_ do(a) \_\_\_\_\_.
- 2) A entrega dos cartazes deverá ser feita no dia \_\_\_\_\_, diretamente na sala \_\_\_\_\_, do referido estabelecimento de ensino.
- 3) Os cartazes deverão ser confeccionados em folha branca, formato A3.
- 4) Os cartazes podem conter cores.
- 5) Os trabalhos deverão ser individuais.
- 6) A identificação dos candidatos deverá ser feita no verso do cartaz ou em folha à parte.
- 7) Para orientar a confecção dos novos cartazes, todos os participantes receberão uma cópia do cartaz rejeitado pelo delegado, com alguns dos problemas constatados, e cópia do boletim de ocorrência contendo detalhes sobre o caso da misteriosa senhora Joy Glassman. Receberão também uma galeria de traços fisionômicos para comporem o retrato falado da acusada, cuja foto sumiu da delegacia.
- 8) A escolha do cartaz obedecerá ao seguinte procedimento:
  - 8.1) Participarão das comissões julgadoras dos cartazes todos os alunos da turma \_\_\_\_\_ do(a) colégio/escola \_\_\_\_\_.
  - 8.2) Serão formadas \_\_\_\_\_ comissões.
  - 8.3) Cada comissão vai selecionar um cartaz e apresentar seu julgamento, por escrito, ao coordenador do processo de seleção (o professor). Nesse julgamento deverão constar as razões que levaram à escolha do trabalho selecionado e também as razões pelas quais os demais cartazes foram recusados.
  - 8.4) Ao coordenador do processo de seleção dos cartazes caberá fazer a leitura dos julgamentos e submeter os trabalhos classificados a um debate geral, para a escolha final.
- 9) Para seleção dos cartazes, levar em conta os seguintes critérios:
  - 9.1) a preocupação estética (organização, limpeza, impacto visual);
  - 9.2) a clareza das informações;
  - 9.3) a adequação da linguagem aos propósitos do cartaz.

*Quem PROCURA?  
Falta indicar quem  
emitiu o cartaz*

*Centralizar*

# PROCURA AIDA

*Trata-se de um  
documento, não de  
anúncio de cinema*

*???*

**MOUNT**

**ÓRNIA**



*Figura ambígua. Não  
dá nem para saber se é  
uma moça ou senhora  
de idade. É preciso  
elaborar outro  
retrato falado*

*Isso é jeito de falar!?*

**Essa velha  
desapareceu e  
não compareceu  
ao julgamento**

*Como assim, desapareceu?  
No ar? Não estava presa?  
Fugiu?*

*Foto mal enquadrada*

*O nome está errado*

**Nome: Joy Glasman**

*?? Assim ninguém vai entender  
o que está acontecendo e não vai  
ajudar. É preciso dizer qual é a  
profissão do filho e o que a mãe  
fez de errado*

**Idade: 60 anos de idade**

**Crime: ajudar o filho em sua profissão**

**Pena: pagou 10 mil e ainda não foi julgada**

*Reescrever, pois do jeito  
como está escrito, dá a  
entender que ela está  
vagando para ser julgada*

*Avisar quem? Como?*

**Quem souber o paradeiro, favor avisar**

*Um cartaz assim só vai irritar a população!!!*

**DELEGACIA DE  
MOUNT CHASTA**

**BOLETIM  
DE OCORRÊNCIA**

**Nº 01 – pág. 1/2**

**Data:** \_\_/\_\_/\_\_

### HISTÓRICO

*Joy Glassman, presa em Mount Chasta (Califórnia) por ajudar a carreira de seu filho, Jason Robertson, foi solta após pagar fiança de US\$ 10 mil, mas aguarda julgamento e pode ser condenada a 20 anos de prisão.*

### PESSOA ENVOLVIDA

**NOME:** Joy Glassman

**IDADE:** 60 anos

**ENDEREÇO:** 37 Forest Park Avenue

**PROFISSÃO:** aposentada

### TRAÇOS FÍSICOS

**ALTURA:** 1,60 m

**PESO:** 60 kg

**OLHOS:** amendoados

**OLHAR:** furtivo

**SOBRANCELHAS:** convexas

**ORELHAS:** bem proporcionadas

**CABELOS:** intencionalmente desalinhados

**NARIZ:** não diz nada de especial

**BOCA:** de indiferença

**ROSTO:** triangular

**TESTA:** larga

**QUEIXO:** retangular

**SINAIS PESSOAIS:** marca de quei-

madura no supercílio direito

### DEPOIMENTO DA ACUSADA

Mãe é fogo!

“O que tenho a dizer da minha condenação? É injusta, ora. A sentença mais injusta já proferida nos Estados Unidos. O mínimo que posso dizer desse juiz é que não conhece coração de mãe. Então ele não sabe que uma mãe tem de fazer tudo por seu filho? Será que a mãe desse senhor não se esforçou para que ele fosse juiz?”

Bem, o meu Jason não queria ser juiz. Nem economista, nem professor. Quando decidiu o que seria e me comunicou a sua decisão, fiquei desesperada. Mas ele me falou com um entusiasmo tão inflamado sobre a profissão, que tive de ceder.

Depois de se formar com muitas honras, não foi difícil iniciar logo a tão sonhada carreira. Parecia muito feliz, mas um dia veio me procurar em prantos. – *O que foi?* – Perguntei aflita. Jason soluçava tanto que nem podia falar. Finalmente se acalmou e falou numa voz sumida:

– Pouco trabalho...

**DELEGACIA DE  
MOUNT CHASTA****BOLETIM  
DE OCORRÊNCIA****Nº 01 – pág. 2/2****Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

--continuação--

De imediato compreendi seu drama. Mount Chasta é uma cidade pequena, não tinha muitas oportunidades a oferecer. Pior: todos os moradores dispensavam os serviços de meu filho. Não porque ele não fosse competente na profissão que escolhera, mas porque os habitantes de Mount Chasta eram todos muito cautelosos e previdentes. Chegava a ser algo patológico, o temor deles.

Fiquei consternada. Mas de imediato resolvi: aquele era o momento em que meu filho precisava de mim e eu não falharia. Ele teria a minha ajuda pronta e incondicional. A ajuda que só uma mãe pode dar ao filho.

Mas... Ajudar em quê? Eu não podia andar pelas casas convencendo as pessoas a se tornarem menos cautelosas. O que eu podia fazer – e confesso que estremei quando a idéia me ocorreu – era arranjar uns ‘servicinhos’ para meu filho.

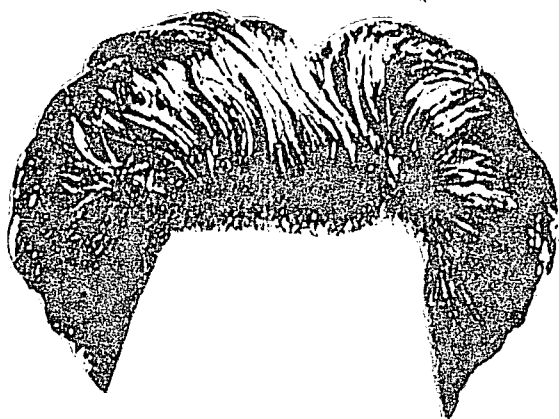
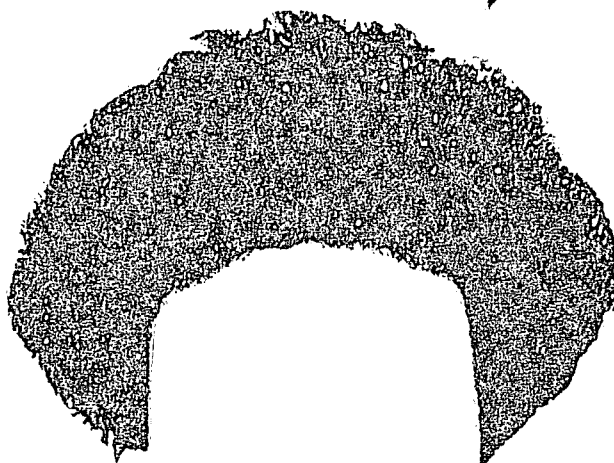
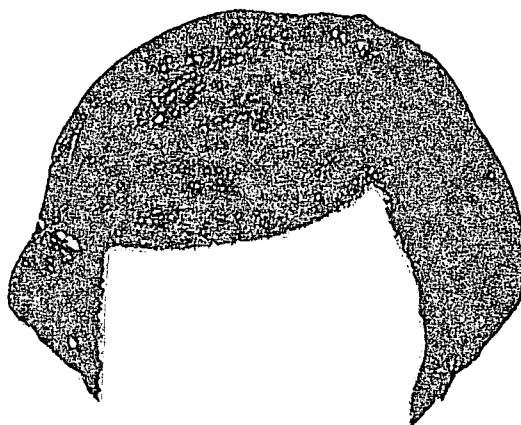
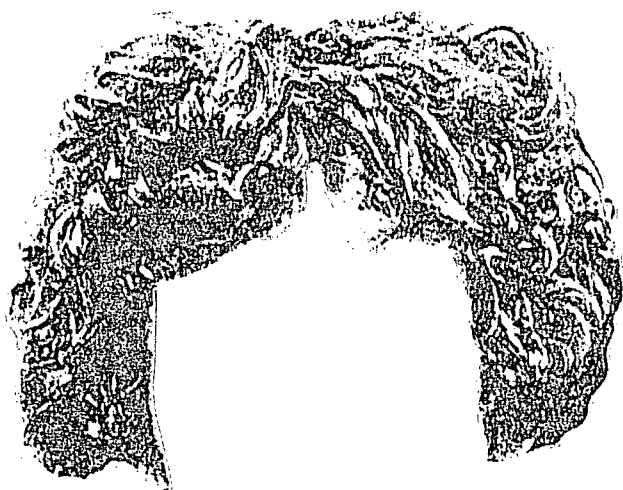
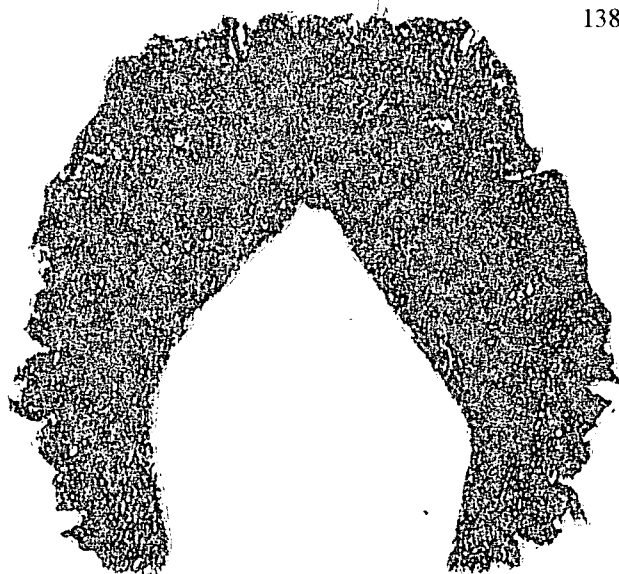
Não seria fácil. Ao contrário do meu filho, o meu talento para serviços dessa natureza era praticamente nulo. Primeiro, por absoluta inexperiência. Depois, porque eu tinha realmente muito medo.

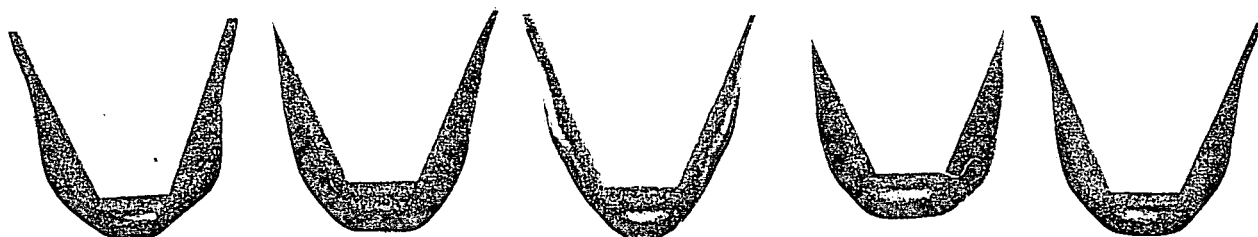
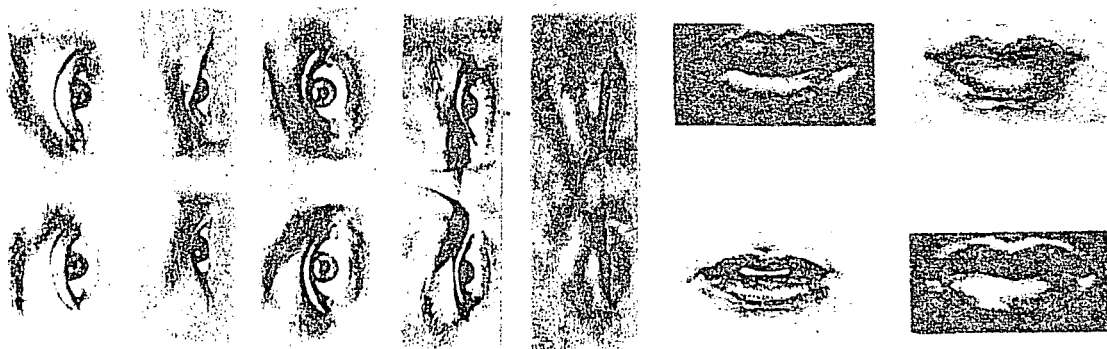
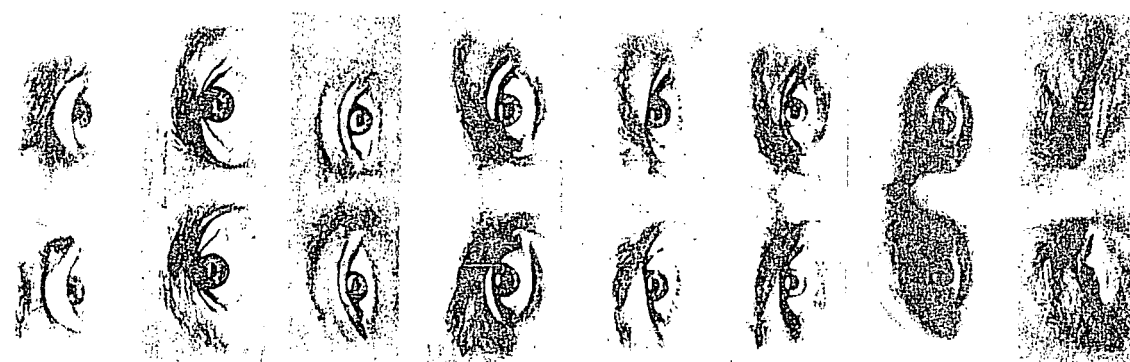
A prova de fogo seria avaliar cuidadosamente todos os meus atos. As conseqüências não poderiam ser nem tão exageradas que submetessem meu filho a perigo, nem tão pequenas que ele as rejeitasse com desprezo. Tarefa espinhosa, portanto, mas o que não faz uma mãe disposta a ajudar o seu filho?

Devo dizer que me saí extremamente bem. Em todos os casos meus Jason brilhou, o que me encheu de entusiasmo. Comecei a pensar em coisas realmente grandes – a municipalidade, quem sabe a Casa Branca, quem sabe o Capitólio. Foi aí que me prenderam.

Uma injustiça, como falei. Mas minha missão ainda não está encerrada. Os carcereiros que se cuidem. Prisão alguma pode resistir aos propósitos ardentes de uma mãe.”

\_\_\_\_\_  
Assinatura







## CONCLUSÃO

Era nosso desejo inicial apresentar neste trabalho um convincente conjunto de dados empíricos obtidos com a observação e sistematização de resultados oriundos da aplicação, em diversas escolas, de atividades que tivessem sido pensadas de acordo com os encaminhamentos que defendemos. Por uma série de razões, isso não foi possível. Primeiro, porque o próprio processo de elaboração de atividades que atendessem aos nossos propósitos foi colocando-nos diante de questões que demandavam aprofundamento teórico e reformulação de pressupostos. O tempo consumido nessa tarefa disponibilizou-nos um prazo para testar em campo nossas idéias que não atendia às exigências que a tarefa impunha. Um trabalho como o proposto não pode ser realizado em tempo curto, até porque tem de dividir espaço com a forma de abordagem de textos a que se contrapõe, que é hegemônica na escola, presente em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Leva tempo “desautomatizar” os alunos de um comportamento definido pela tradição.

Sendo assim, abandonamos a idéia até então presente de ir a campo constituir um *corpus* para análise, e concentramo-nos no levantamento das razões por que o ensino de língua tem apresentado resultados aquém do esperado. Mas tínhamos em mente, desde o início, que apenas a constatação do problema não seria suficiente, sendo necessário apresentar formas concretas de superá-lo, afinal, como dizia o Padre Vieira, “*a funda de David derrubou o gigante, mas não o derribou com o estalo, senão com a pedra*” (s.d., p. 31). Diríamos mais: derrubou

com a pedrada (a ação), não com a pedra (o nome), já que está mais do que comprovado que a existência de pedras por si só não implica gigantes tombados.

Assim, restringimos nosso trabalho a analisar uma dada realidade (o modo como se tem trabalhado com textos na escola), buscando concomitantemente apoio teórico para entendermos os modos como se dão as relações entre sujeito e textos nos mais variados contextos, e que estariam na base do processo de assimilação dos sistemas de referências de que se constituem os textos escritos. Comparando essas duas realidades, concluímos pela incompatibilidade circunstancial entre elas, determinada pela forma de mediação que o professor exerce entre o aluno e o texto. Essa forma de mediação torna exclusiva a interação apenas com o gênero discursivo da escola, impedindo o aluno de assimilar os sistemas de referências (principalmente os lingüísticos) próprios dos outros gêneros. Em suma, os alunos não desenvolvem um proficiente desempenho em leitura e escrita porque não são estimulados, na escola, a **assimilar estratégias de diálogo diretamente com os textos escritos**.

Por uma questão de princípios, aliás, evocados durante toda a nossa discussão, quando afirmamos que muitas das propostas, embora defendendo concepções de língua afinadas com a modernidade, perdem-se justamente na concretização de atividades pedagógicas, elaboramos e discutimos uma proposta de trabalho com texto em sala de aula, com o intuito de apontar possibilidades reais de enfrentamento do problema. Acreditamos, com isso, estar cumprindo com o compromisso assumido, qual seja, atravessar a ponte que vai da manipulação da teoria à prática, oferecendo elementos para se ir além da constatação dos problemas envolvendo a apreensão das formas de expressão que a língua coloca à

disposição dos indivíduos. O encaminhamento da atividade foi discutido passo a passo, procurando-se reconhecer nele os princípios assumidos na discussão teórica que foi objeto dos primeiros capítulos.

Poderão se ressentir os leitores da falta de uma pesquisa de campo que trouxesse números para fundamentar alguns pressupostos de que partimos, por exemplo, quando nos referimos ao comportamento de alunos e professores em sala de aula. Do ponto de vista acadêmico, acreditamos que seria o mais correto, mas seria também desconsiderar aspectos que apontamos como cruciais para o enfrentamento dos problemas que afetam o ensino: os professores se isentarem do diálogo, acompanhando as discussões de longe, já que as pesquisas trazem pronta a definição de um problema, consubstanciado em números de uma realidade específica.

Aqui, é a nossa experiência de professor que se apresenta à experiência dos outros, abrindo uma base comum de diálogo. Acreditamos que, apelando diretamente à experiência dos leitores para contribuir com a consistência dos dados que remetem a fatos de uma realidade também comum, estamos reservando-lhes um papel dialógico que vai tornar mais produtiva a leitura do nosso texto.

Para encerrar essa nossa "mensagem", abusando da petulância, invocamos Fernando Pessoa para dizer que, da obra ousada, é só isso a parte feita: o por fazer é só com Deus (tomado aqui, redundantemente, como o *coletivo de todos*).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo : Hucitec, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Trad. Modesto Carone. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa (versão preliminar). Brasília, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua X tradição gramatical. Campinas : ALB : Mercado de Letras, 1997.
- CHAUÍ, Marilena S. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues *et alii* (org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1998.
- DIKER, Gabriela. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. In: SILVA, Luiz Heron da *et alii* (org.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre : Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997.
- FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel : Assoeste, 1984.
- \_\_\_\_\_. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRARDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo : Cortez : Ed. da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- FARACO, Carlos Alberto & TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto**: língua portuguesa para estudantes universitários. Petrópolis : Vozes, 1992.
- FOUCAMBERT, Jean. Mais que alfabetizar, agora é necessário "leiturizar". **Nova Escola**, São Paulo, n. 64, mar. 1993.
- GEBARA, Ester *et alii*. A lingüística e o ensino de língua materna. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel : Assoeste, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel : Assoeste, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas : Mercado de Letras : ALB, 1996.
- GODOY, Elena. O problema do significado lingüístico e o materialismo dialético. **Letras**, Curitiba, n. 40, p. 123-130, 1992.
- GOMES, Solange. Língua portuguesa. In: LAGO, Samuel Ramos. **PCN's da teoria à prática**. Campina Grande do Sul, PR : Ed. Lago, 1998.

- KLEIMAN, Angela B. Aprendendo palavras, fazendo sentido: o ensino de vocabulário nas primeiras séries. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 9, p. 47-81, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 3. ed. Campinas : Pontes : Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- KRAUSE, Gustavo Bernardo G. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro : Globo, 1985.
- OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo : Ática, 1997.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo : Martins Fontes, 1983.
- RATHS, Louis E. *et alii*. **Ensinar a pensar**. 2. ed. São Paulo : EPU, 1977.
- REVISTA ESCOLA. Parâmetros Curriculares Nacionais fáceis de entender. São Paulo : Fundação Victor Civita, n. 111, abr. 1998.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais fáceis de entender. São Paulo : Fundação Victor Civita, n. 112, mai. 1998.
- SCLIAR, Moacyr. Mãe é fogo (Mothers are fire). **Folha de S. Paulo**, 10 ago. 1995.
- VIEIRA, Padre Antônio. **Sermões**: problemas sociais e políticos do Brasil. Seleção de textos, apresentação, introduções e notas de Antônio Soares Amora. São Paulo : Cultrix, s.d.